

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

LITERÁRNĚ VÝCHOVNÝ PROJEKT KE KNIZE ŠKOLA MALÉHO
STROMU FORRESTA CARTERA

Literary-educational Project Focusing on The Education of Little Tree by
Forrest Carter

Lenka Lašáková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Studijní program: Učitelství VVP pro základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-AJ

2017

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Literárně výchovný projekt ke knize Škola Malého stromu Forresta Cartera vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. dubna 2017

Lenka Lašáková

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu této diplomové práce doc. PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a inspirativní podněty, díky kterým jsem mohla práci dokončit.

Mé poděkování patří též vedení a žákům základní školy, na níž byl prováděn literárně výchovný projekt ke knize Škola Malého stromu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá představením a následnou realizací jedenácti praktických zaměstnání zaměřených na knihu Škola Malého stromu Forresta Cartera. Třídenní literárně výchovný projekt byl realizován se žáky prvního stupně základní školy. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se zaměřuje na význam literární složky vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura, zmiňuje nadčasovost vzdělávacích principů Jana Amose Komenského, na něž odborná pedagogická veřejnost odkazuje dodnes. Dále se soustředí na míru integrace literární výchovy do vzdělávacích programů, výčet očekávaných výstupů a učiva a rozvoj klíčových kompetencí v rámci této vzdělávací oblasti. Popisuje smysl a možnosti interpretace uměleckého díla a v neposlední řadě ukazuje důležitost rozvoje tvořivosti v literární výchově.

Těžištěm diplomové práce je praktická část, která představuje literárně výchovný projekt, jehož cílem je různými způsoby žákům představit vybrané literární dílo tak, aby pronikli ke smyslu sdělovaného. U každého zaměstnání je uveden dílčí cíl, popis průběhu aktivity, reflexe a případně ukázka souvisejícího literárního textu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Literárně výchovný projekt, Škola Malého stromu, základní škola, projekt ke knize, literární výchova, tvořivost v literární výchově, smysl literárního textu.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the introduction and subsequent implementation of eleven activities focusing on *The Education of Little Tree* by Forrest Carter. The three-day literary-educational project had been carried out with pupils attending a primary school. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical.

The theoretical part is concerned with the meaning of literary education aspect of the educational field Czech Language and Literature and discusses the timeless validity of Komensky's educational principles to which education professionals still refer to today. Furthermore, it focuses on the level of integration of literary education into Czech educational programmes, description of the expected outcomes and educational content as well as the key competencies related to this educational field. It describes the meaning and different ways in which a literary work can be interpreted. Finally, it demonstrates the importance of the creativity development in literary education.

The main focus of this thesis lies on the practical part which introduces the literary-educational project. The aim of the project is to present the book to pupils through various engaging activities in order for them to understand the intended meaning of the story. Each activity description includes the aim, description of its progress, reflection and/or relevant literary excerpt.

KEYWORDS

Literary-educational project, *The Education of Little Tree*, primary school, book project, literary education, creativity in literary education, the meaning of a literary text.

Obsah

ÚVOD	2
TEORETICKÁ ČÁST	4
1 VÝZNAM LITERÁRNÍ SLOŽKY VZDĚLÁVACÍHO PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA	4
2 ODKAZ JANA AMOSE KOMENSKÉHO	8
3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH.....	11
4 SMYSL A INTERPRETACE LITERÁRNÍHO TEXTU	15
5 ROZVOJ TVOŘIVOSTI V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	18
PRAKTICKÁ ČÁST	22
6 LITERÁRNĚ VÝCHOVNÝ PROJEKT.....	22
6.1 CÍLE PROJEKTU.....	22
6.2 CHARAKTERISTIKA LITERÁRNĚ VÝCHOVNÉHO PROJEKTU	23
6.3 SYNOPSE A INTERPRETACE KNIHY ŠKOLA MALÉHO STROMU	24
6.4 NÁVRH ZAMĚSTNÁNÍ LITERÁRNĚ VÝCHOVNÉHO PROJEKTU	26
<i>Zaměstnání 1</i>	<i>27</i>
<i>Zaměstnání 2</i>	<i>30</i>
<i>Zaměstnání 3</i>	<i>33</i>
<i>Zaměstnání 4.....</i>	<i>37</i>
<i>Zaměstnání 5.....</i>	<i>39</i>
<i>Zaměstnání 6.....</i>	<i>42</i>
<i>Zaměstnání 7.....</i>	<i>48</i>
<i>Zaměstnání 8.....</i>	<i>50</i>
<i>Zaměstnání 9.....</i>	<i>55</i>
<i>Zaměstnání 10.....</i>	<i>61</i>
<i>Zaměstnání 11</i>	<i>64</i>
6.5 DÍLČÍ ZÁVĚRY A ZHODNOCENÍ LITERÁRNĚ VÝCHOVNÉHO PROJEKTU	67
ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
PŘÍLOHY	74

Úvod

Po absolvování seminářů z didaktiky literatury na vysoké škole jsem si uvědomila, že i literární výchova může být pro žáky zábavou. Okamžitě jsem byla rozhodnutá, že až budu v roli pedagoga, chtěla bych získané poznatky a zkušenosti aplikovat i ve svých hodinách literatury. Věděla jsem, že jako pro učitele je pro mě důležité, aby žáci byli v co nejintenzivnějším kontaktu s uměleckým textem a aby s ním nepřišli do styku pouze formou frontální výuky. Považuji za stěžejní dovednost, aby žáci uměli o přečteném textu hovořit, kriticky jej zhodnotit a aby sami dokázali pochopit jeho smysl. Domnívám se, že jedním z poslání učitelů je probudit v žácích zájem o čtení, a to mimo jiné tím, že se stanou jejich čtenářskými průvodci. Průvodci, kteří budou rozvíjet kreativitu v přístupu k literární výchově a vytvoří příjemné prostředí, ve kterém žáci nebudou mít strach vyjádřit svůj názor na text a diskutovat o něm s ostatními.

Jelikož je tvůrčí práce s literárním textem zapojována do hodin českého jazyka a literatury pouze útržkovitě, napadlo mě věnovat se vybranému literárnímu dílu soustavněji. Již třetím rokem učím anglický jazyk na prvním stupni pražské základní školy, a jelikož se jednotlivé třídy během výuky často propojují, jsem prakticky v dennodenním kontaktu se všemi žáky. Díky tomu mám dostatek příležitostí pozorovat žáky i při práci v literární výchově. I přestože se do kontaktu s literárním textem dostávají už od první třídy, nikdy neměli příležitost zabývat se jednou konkrétní knihou v průběhu několika dní. Nejen tento fakt, ale i skutečnost, že mou druhou oborovou kombinací (spolu s anglickým jazykem) je český jazyk, mě motivovaly uskutečnit zmíněný plán.

Po vlastní úvaze nad celkovým pojetím konceptu, který jsem měla rozpracovaný v hlavě, a diskuzi s vedoucím práce, jsem dospěla k finálnímu rozhodnutí – na škole, kde vyučuji, uskutečnit třídní literárně výchovný projekt. Pro tento typ výzkumu jsem zvažovala více titulů, z nichž se nakonec jako nejvhodnější jevila Škola Malého stromu Forresta Cartera. Nejenže se jedná o knihu, která je mi blízká a ke které mám osobní vztah, vnímám ji také jako univerzálně srozumitelnou z hlediska genderu. Hlavní postava knihy je navíc věkově blízká žákům druhé a třetí třídy, pro které je projekt koncipován. Byla jsem si vědoma toho, že se jedná o čtenářsky poměrně náročnou knihu, věřila jsem ale, že pro žáky půjde ve výsledku o přínosnou zkušenost.

Těžištěm diplomové práce je praktická část, literárně výchovný projekt ke knize Škola Malého stromu Forresta Cartera. Projekt je navržen pro žáky druhé a třetí třídy, kteří jsou zvyklí mezi sebou spolupracovat, jelikož navštěvují jednu kmenovou třídu. Hlavním cílem práce je pomocí práce s textem představit žákům literární dílo tak, aby postupně pronikali ke smyslu sdělovaného. Uvědomila jsem si, že žáci často čtou umělecké texty ledabyly a jen z nutnosti, nehledají v nich smysl. Během projektu jsem jim chtěla ukázat různé způsoby, jak lze s knihou z hlediska čtenáře pracovat. Mou snahou bylo také vysvětlit, že není důležité, kolik toho přečteme, ale jestli chápeme význam textu. Splněním tohoto cíle by se žáci měli stát zkušenějšími a sebevědomějšími čtenáři.

V praktické části navrhuji jedenáct zaměstnání souvisejících s knihou Škola Malého stromu, která budu se žáky v rámci společného projektu provádět. U každého zaměstnání uvádím dílčí cíl, popisuji jeho průběh a nechybí ani reflexe, která je zhodnocením vlastní realizace zaměstnání. Pokud se příslušné aktivity týkala i konkrétní ukázka z knihy, je uvedena bezprostředně za reflexí. Jednotlivá zaměstnání jsem navrhovala a přizpůsobila s ohledem na konkrétní skupinu žáků, se kterou byl následně projekt uskutečněn.

Během vymýšlení zaměstnání literárně výchovného projektu jsem se inspirovala zejména vlastní fantazií, poznatky načerpanými v průběhu studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, a také zkušenostmi z dosavadní pedagogické praxe. Některé z původně plánovaných aktivit jsem nakonec musela sloučit, na jiné se v rámci třídního projektu ani nedostalo.

Teoretická část práce mapuje zastoupení vzdělávací oblasti Literární výchova v českých kurikulárních dokumentech, zmiňuje její očekávané výstupy a učivo v rámci prvního stupně základní školy. Její hlavní část se zaměřuje na význam literární složky vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura a rozvoj tvořivosti v této oblasti vzdělávání, která je pro náš projekt směrodatná.

Teoretická část

1 Význam literární složky vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura

V této kapitole se zaměříme na význam literární složky vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura, věnovat se budeme i formám práce v rámci této vzdělávací oblasti.

Literární výchova je součástí předmětu Český jazyk a literatura, není vyučována odděleně. Obsah i časová dotace vyučovacího předmětu jsou rozděleny do tří vzdělávacích oblastí: Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova, Literární výchova. Jak píše Hník (2014, s. 21), „zásadní proměna literární výchovy byla očekávána s nástupem rámcových vzdělávacích programů (RVP) a od nich se odvíjejících školních vzdělávacích programů (ŠVP), zaváděných do škol od školního roku 2007/2008, kdy si řada učitelů a odborníků slibovala od reformy ústup od kvantity bývalých osnov, a tedy ústup od encyklopedismu, formalismu, od paměťového osvojování především biografických dat“. Tyto vzdělávací dokumenty však žádné razantní změny nepřinesly. Jsou v nich upřesněny očekávané výstupy, konkrétní učivo a propojení s průřezovými tématy. Chybí však zmínka o oddělení literární složky předmětu od jazykové, a také zařazení mezi ostatní výchovy. Tento fakt komentuje Hník (tamtéž): „Literární výchova se měla dočkat statusu plnohodnotné výchovy, tedy např. většího prostoru k rozvoji myšlení a řešení problémů, ale i většího prostoru pro formování hodnot a postojů.“ Dodává (tamtéž), že se jisté uvolnění předpokládalo zejména na druhém a třetím stupni, ale nepochybovalo se ani o změně konceptu v rámci primárního vzdělávání. Kamiš s Hanzovou (2016, s. 285n) se domnívají, že je důležité, aby u žáků ve škole byl „prohlubován vztah ke knize a vytvořen základ pro získání prvních dovedností a také pro získání poznatků o okolním světě – o lidech, společnosti, přírodě.“

Mnozí autoři (například Gejgušová, Hník, Bednářová) často naráží na provázanost literární výchovy s uměním. Bednářová (2008, s. 6) je přesvědčena, že literární výchova „podporuje výchovu k umění v celé jeho šíři a umožňuje komunikaci s kulturními hodnotami, které pozitivně ovlivňují osobnost dítěte“. Gejgušová (2009, s. 9) uvádí, že literární výchova je propojena s „výukou uměnovědných předmětů, na základní škole zastoupených hudební a výtvarnou výchovou“. Hník (2014, s. 30n) zdůrazňuje expresivitu u výchov, mezi které řadí i tu literární.

U literární výchovy však spatřuje mnohem větší míru důležitosti v rámci vzdělávacího systému, jelikož se jedná o klíčový předmět. V porovnání s ostatními ale zůstává míra expresivity u této výchovy nízká, česká škola udržuje „převážně status znalostně, nikoli expresivně pojatého předmětu, ve kterém dominuje tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a její smysluplnou reflexí“ (Hník, 2014, s. 32). Stejně tak Gejgušová (2009, s. 13) zmiňuje, že by „literárně teoretické pojmy měly být využívány uváženě, stěžejním cílem výuky nemůže být v žádném případě jejich pamětné zvládnutí, schopnost reprodukce vysvětlujících definic a jejich mechanická, netvořivá aplikace“. Hník (2014, s. 32n) ve své publikaci podává tabulkový přehled statutu literární výchovy – faktický status vzdělávacího předmětu literární výchovy versus status vzdělávacího předmětu literární výchovy odpovídající současným potřebám a proměnám kurikula. V této souvislosti uvádí tři základní rozdíly:

- nauka x výchova
- historizující nauka x umělecká výchova
- memorizační faktografická disciplína x expresivní a zážitková disciplína

Při porovnání těchto protikladů v rámci teoretického východiska této práce souhlasíme s tvrzením, že literární výchova by měla být profilována jako umělecká výchova a důraz by v případě této složky neměl být kladen na pouhopouhé (často i bezpředmětné) memorování literárněteoretických či literárněhistorických faktů. Měla by naopak otevírat prostor pro svobodné uchopení literárního textu a tvořivou práci s ním. Žáci by se neměli cítit svázaně, že umělecký text vyloží špatně. Mělo by jim být vštěpováno, že text je možno vnímat rozdílně a že do velké míry záleží na jejich konkrétní interpretaci. Důležitá by měla být schopnost žáků s literární ukázkou pracovat a své názory si umět obhájit a podložit je textem. S tím souvisí i schopnost žáků o díle diskutovat s ostatními, ať už se jedná o diskuzi ve dvojicích, menších či větších skupinách nebo hromadnou debatu v rámci celé třídy. Všechny tyto charakteristiky jsou pravým opakem frontální výuky, při níž učitel stojí před třídou a žákům o knize povídá. Při takovém typu výuky je úkolem žáků faktografické informace zapisovat, naučit se je a následně napsat správně test, aniž by knihu či úryvek z ní kdykoli četli. Autora a dílo znají jen z učitelova výkladu.

Při interpretaci literárního textu je v každém případě nezbytné, aby žákům podal pomocnou ruku zkušenější průvodce. Literární výchova tudíž klade vysoké nároky na přístup učitele.

Je důležité, aby byli na hodiny řádně připraveni (zhostili se role zkušenějších čtenářů) a žáky textem provázeli. Gejgušová (2009, s. 7n) přehledně popisuje roli učitele v rámci práce s literárním textem. Zmiňuje, že „výuka literatury vytváří specifický prostor, v němž se realizuje komunikace na dvou úrovních. První z nich představuje komunikaci, do níž vstupuje žák (čtenář, recipient, příjemce), umělecký text a jeho tvůrce. Další úroveň naplňuje didaktická komunikace založená na interakci mezi již uvedenými komunikanty a nově vstupujícími aktéry – učitelem, který by měl spíše plnit roli poučenějšího a čtenářsky i lidsky zkušenějšího čtenáře než jedince, který disponuje jediným možným a správným pohledem na umělecký text, a případně dalšími žáky“ (Gejgušová, 2009, s. 7n). Dodává však, že žáci a pedagog by měli být na stejné úrovni, neměla by se projevovat nadřazenost zkušenějšího čtenáře.

Učitel musí počítat s tím, že zásadní je interakce žáka s textem, ve které by jej měl podporovat. Měl by také brát v potaz, že žáci budou vnímat umělecký text odlišně, což však není nijak zásadní překážkou. Učitel by měl akceptovat názor žáků a podporovat je v osobité interpretaci. Avšak aby tak mohl činit a byl zmiňovaným dobrým průvodcem, znamená to pro něj „nejen dobře se orientovat v literatuře, především v literatuře pro děti a mládež, ale orientovat se i v dalších druzích umění (výtvarném umění, hudbě apod.). Předpokladem úspěšného plnění cílů literární výchovy je také volba vhodných metod a forem práce. Práce s literárním textem má být založena především na prožitku“ (Kamiš a Hanzová, 2016, s. 286). Hník (2014, s. 128) se soustřeďuje konkrétně na učitele prvního stupně základní školy, který je „v rámci inovativního pojetí vyzýván k hledání textů, které obsahují potenciál pro rozvoj základních čtenářských kompetencí a základních čtenářských strategií, takových textů, které navíc mohou zaujmout žáky opakovaně. Je vyzýván k promýšlení elementárních interpretačních aktivit a aranžování takové hodiny, která spojuje rozvoj základních čtenářských kompetencí s chápáním smyslu textu“. V rámci našeho literárně výchovného projektu ke knize Škola Malého stromu jsme se snažili uplatnit všechna výše zmíněná doporučení pro učitele jako zkušeného průvodce interpretací uměleckého textu. Tedy navrhnout projekt tak, aby měli žáci přímou zkušenost práce s textem v připraveném prostředí a s učitelem, na kterého se mohou kdykoli obrátit.

Na závěr této kapitoly se vrátíme ke smyslu literární složky vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura. Její význam spatřujeme mimo jiné v některých z kategorií, které Hník (2014, s. 126) uvádí jako klíčové v rámci literární didaktiky. Patří mezi ně expresivita, přímé

poznávání literárního díla (aktivní setkávání s textem), tvořivá interpretace, text jako východisko, funkční myšlení ve vztahu k textu a jeho reflexe. Domníváme se, že pojmové pojetí výuky literární výchovy by nemělo převažovat, těžiště této vzdělávací oblasti by naopak mělo být v individuální práci s literárním textem. Jinými slovy, literaturou bychom měli rozumět především interakci s textem, nikoli pouhou nauku o literárněteoretických či literárněhistorických faktech. Netvrdíme, že tyto informace nejsou důležité, výklad o nich by však v hodinách literární výchovy neměl převládat, a už vůbec by se je žáci neměli učit zpaměti. K jejich odvození by jim měl sloužit sám umělecký text, se kterým by se měli v hodinách učit pracovat a zvládnout jej interpretovat. Čím častěji budou žáci s textem pracovat, tím jistější si při práci s textem budou a začne se jim otevírat širší prostor pro interpretaci.

V žácích by neměla být potlačována expresivita, literární výchova by naopak měla rozvíjet jejich kreativitu a individuální pojetí uměleckého textu. Tvořivé aktivity připravené učitelem by žáky měly naučit s textem pracovat a pomoci jim najít v něm jeho smysl nebo skrytý význam. Není na škodu, když žáci do literárního textu vkládají kousek sebe samých, své zážitky a zkušenosti. Pomáhají jim se s textem ztotožnit a hledat například spojitost mezi fiktivním a reálným světem. Je však důležité, aby je na této cestě expresivním pojetím literární výchovy doprovázel pedagog, a to hned v několika různých rolích: „učitel jako tvůrce, učitel jako umělec, učitel jako koordinátor četby / tvorby / tvořivé hry a jejich reflexe, učitel jako čtenář – znalec, učitel také jako zprostředkovatel imaginace, učitel také jako zprostředkovatel poznání na základě vlastní zkušenosti“ (Hník, 2014, s. 129).

2 Odkaz Jana Amose Komenského

Výjimečnost Jana Amose Komenského, v kontextu naší práce především uznávaného pedagoga, tkví v navržení pedagogické soustavy v českých zemích. Jeho myšlenky byly a jsou nejen inspirací, ale i poučením pro učitele různých stupňů vzdělávání. Zásady J. A. Komenského, zakladatele moderní pedagogiky, jsou obecně platné i v dnešní době v rámci všech vyučovacích předmětů. V současnosti se objevují návrhy nových pedagogických metod a vzdělávacích cílů, nicméně ke Komenskému je stále odkazováno, což jen potvrzuje nadčasovost jeho přístupu. Jelikož jsou nám Komenského myšlenky sympatické a domníváme se, že z mnoha hledisek jeho dílo dosud nebylo překonáno, zaměříme se v této kapitole na jeho publikaci *Velká didaktika*. Budeme se zabývat principy vzdělávání, které Komenský ve své knize prezentuje a které i v dnešní době považujeme z hlediska literární výchovy nejen za aplikovatelné, ale i relevantní a smysluplné.

Stěžejní myšlenkou *Velké didaktiky* je zásada přirozenosti. Komenský zásady výchovy a vzdělávání, které jsou podle něj vzájemně propojeny, nedefinuje na základě zkušenosti, ale odvozuje je z přirozenosti věci. Již ve své předmluvě k *Velké didaktice* se Komenský odkazuje na svého předchůdce Wolfganga Ratka a jeho nápravu studií. Přestože se Komenský svými předchůdci (Ratke, Lubin, Ritter, Wolfstirn, Glaum a další) nechal inspirovat, projevuje snahu o to, aby jeho česky psané dílo bylo prací přínosnou a neotřelou.

Již ve své předmluvě Komenský (1948, s. 17) zmiňuje důležitost učit lehce, tedy tak, „aby při tom ani vyučující ani žáci neměli žádné obtíže ani nechuti, nýbrž spíše aby to obojím působilo největší příjemnost“. Tuto zásadu se pokoušíme aplikovat i v rámci našeho literárního projektu. Považujeme za klíčové projekt navrhnout tak, aby žáky bavil a měli z něj potěšení. Nevytváříme jej pro sebe, ale pro žáky, kteří se budou seznamovat s daným literárním dílem. Lehkost učení je tedy prioritou. S lehkostí učení je úzce spjata i učení hrou, které Komenský (1948, s. 34) taktéž vyzdvihuje: „Žákům, aby bez nesnáze, zošklivení, křiku a ran, nýbrž jen jakoby hrou a žertem mohli býti dovedeni k vrcholům vědění“.

Zásadní myšlenkou Komenského přístupu je, že žák by se měl nejprve setkat s konkrétním a až poté z něj usuzovat abstraktní závěry. Na vše by si měl pokud možno přicházet sám, aby jen bezhlavě nepřijímal předem zpracované informace od ostatních. Komenský vše přirovnává k řeči, které „učí školy dříve než věcem, poněvadž zdržují žáky několik let studiem jazykových nauk a potom teprve, bůhví kdy, je připouštějí k studiím reálií“ (Komenský, 1948, s. 104). Podobný princip považujeme za vhodný i v literární výchově.

Žáci by si měli knihu nejprve přečíst, a až poté sami vyvozovat závěry a zamýšlet se nad smyslem literárního díla. Často to však bývá opačně. Frontálním výkladem učitel žákům představí knihu, jeho autora, zázemí knihy, shrne její obsah, vyloží smysl a skrytý význam. V takovém případě není divu, že žák nemá chuť knihu číst, když mu ve škole bylo sděleno vše, co by měl znát pro úspěšné absolvování písemné zkoušky či maturity.

Pro rozvoj moderní literární výchovy mohou být využity i Komenského zásady (1948, s. 115-124) podporující základy snadnosti při vyučování a učení. Níže jsou citovány ty, o nichž jsme přesvědčení, že by na ně měl být stále kladen důraz. Po výčtu zásad jsou stručně popsána jejich použití pro hodiny literatury.

- Chuť k vědě a učení má být rozněcována v mládeži všemožným způsobem.
- Věci samy vábí mládež, jsou-li přednášeny podle chápavosti věku a jasně, zvláště když se přimísí někdy něco vtipného neb aspoň méně vážného, avšak vždy příjemného. Neboť to znamená spojovat příjemné s užitečným.
- Methoda sama, má-li vzbuzovat chuť k učení, musí být předně přirozená, neboť cokoli je přirozené, jde samo od sebe.
- Vědění začíná názorem.
- Vše, čemu se žáci mají učit, budiž jim předloženo a vyloženo tak jasně, aby to měli před sebou tak jako svých pět prstů.
- Aby to všechno v nich snáze utkvělo, ať se přibírají smysly, kterékoli možno.
- Usnadníš tedy žáku práci, jestliže mu při všem, čemu ho budeš učit, ukážeš, jak se toho užívá v denním životě.

Všechny vybrané zásady snadnosti jsme se snažili zakomponovat do návrhu našeho literárně výchovného projektu, který je detailně popsán v praktické části této práce. Projekt probíhá ve škole, která je dobře vybavena a zařízena tak, aby byla pro žáky příjemným prostředím k získávání nových znalostí a zkušeností. Vše je uzpůsobeno tak, aby se v ní žáci cítili bezpečně. Učitelé vytváří přátelské klima školy a žáci ví, že se jich mohou kdykoli na cokoli zeptat. Mezi studenty nepanuje strach z náhodného zkoušení či nervozita, že budou negativně ohodnoceni.

Projekt je koncipován tak, aby žáci vlastním uvažováním přicházeli na smysl literárního díla Škola Malého stromu. Tato kniha byla pečlivě zvolena tak, aby náročnost textu odpovídala jejich věku a čtenářským zkušenostem. Zamýšleli jsme se nad všemi faktory, abychom žáky nepřecenili nebo naopak nepodcenili. Při navrhování zaměstnání k projektu byl brán potaz na nutnost střídání druhů činností, aby byla udržena pozornost žáků. Mimo to jsme se snažili o zapojení všech smyslů. Důraz byl kladen také na množství a přesnost informací podávaných žákům. Žáky jsme nechtěli zahrnout nadbytečnými fakty, snažili jsme se o to, aby na co nejvíce otázek přišli samostatnou aktivitou, ve dvojicích nebo ve skupinách. Zaměstnání jsou volena tak, aby podněcovala dětskou zvědavost, a tudíž i přirozené učení. Nevyhýbali jsme se ani reflexím odkazujícím často na jevy a zkušenosti každodenního života, abychom žákům situace dokázali co nejvíce přiblížit. Vybízíme žáky k vyjádření vlastních názorů nehledě na jejich správnost, jelikož právě vyjádřením svého úhlu pohledu získávají důvěru v sebe samotné a v samostatné uvažování.

J. A. Komenský vzdělávání chápe spíše jako výchovu, kladný postoj zaujímá k induktivnímu vyučování, a naopak se distancuje od deduktivní metody. Jelikož je na stejných předpokladech navržen i náš literárně výchovný projekt, zvolili jsme si Velkou didaktiku jako relevantní příklad vyučovacích metod, které jsou i v dnešní době aplikovatelné na literární výchovu.

3 Literární výchova ve vzdělávacích programech

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), státní kurikulární dokument založený na rozvoji jednotlivých kompetencí, zařazuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Dovednosti nabyté ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura „jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“ (RVP ZV, 2016, s. 16). Definice tohoto vzdělávacího oboru se soustředí zejména na jazykový aspekt a literární výchova v něm není konkrétněji zmíněna. Je však uvedena v další části dokumentu, jako jeden ze tří vzdělávacích složek tohoto vzdělávacího oboru.

RVP ZV (2016, s. 16) zmiňuje komplexnost vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a propojenost dílčích vzdělávacích oblastí, kterými jsou Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. I ve výuce se tyto tři složky prolínají, stejně tak musí být vyučovány v rámci společné časové dotace. Rámcový vzdělávací program detailněji popisuje cíle literární výchovy: “V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život“ (tamtéž).

Každá vzdělávací oblast má za úkol rozvíjet klíčové kompetence žáků. Tyto kompetence představují „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP ZV, 2016, s. 10). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí konkrétní cílová zaměření jednotlivých vzdělávacích

oblastí, která pomáhají k rozvoji těchto kompetencí. Ne všechny nicméně mohou být aplikovány na výše zmiňované vzdělávací obory a oblasti. My se zaměříme na možnost rozvoje klíčových kompetencí v rámci výuky literární výchovy na prvním stupni základní školy.

První kompetencí, kterou žák v rámci literární výchovy rozvíjí, je kompetence k učení. Žák je schopen číst s porozuměním a vyhledávat v textu důležité informace, na základě kterých následně literární text interpretuje. Při samostatné práci si vše dokáže zorganizovat tak, aby práci v časovém limitu zvládl dokončit.

V rámci kompetence k řešení problému žák kriticky nahlíží na umělecký text a interpretuje ho, svou interpretaci si dokáže náležitě obhájit. Interpretace literárního textu vede k rozvoji především třetí části klíčové kompetence – komunikativní: žák „rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění“ (RVP ZV, 2016, s. 11). Žák také dokáže o textu s ostatními diskutovat, vyjádřit a obhájit svá tvrzení před ostatními spolužáky. Aktivně se zapojuje do diskuze ve dvojicích i skupinách, nedělá mu problém své myšlenky představit celé třídě například v rámci shrnující reflexe.

Učitel po žácích v literární výchově vyžaduje, aby mezi sebou spolupracovali, aktivně se zapojovali do řešení zadaných úkolů, nebáli se před ostatními otevřeně mluvit o uměleckém díle. Žák tak „přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají“ (RVP ZV, 2016, s. 12), čímž je rozvíjena kompetence sociální a personální. Žáci respektují názory/interpretace ostatních spolužáků, a pokud je něčí úhel pohledu zaujme, nebojí se vyslovit ocenění.

Občanská kompetence, rozvíjená v literární výchově, vede žáka k zaujetí kladného postoje k umění a kultuře. Podporuje v něm zájem o potřebu literárního projevu a četby a ukazuje, že i v uměleckém textu člověk naráží na zajímavé informace o kulturním dědictví.

Poslední klíčovou kompetencí je kompetence pracovní, která je rozvíjena strategií dodržování základních hygienických pravidel pro čtení. Dále žák „využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje“ (RVP

ZV, 2016, s. 13) a stává se tak zkušenějším čtenářem, který je schopen umělecký text interpretovat a kriticky zhodnotit.

Literární výchova vede žáka k „individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“ (RVP ZV, 2016, s. 17). Důležitým není pouze utváření a rozvíjení klíčové kompetence žáků, ale i osvojení očekávaných výstupů daných období. V naší práci se zaměřujeme na takzvané 1. období (žáci 1. až 3. třídy), jelikož literárně výchovný projekt je koncipován právě pro tuto věkovou skupinu žáků. Během 1. období by žáci měli být v literární výchově schopni „číst a přednášet z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku; vyjadřovat své pocity z přečteného textu; rozlišovat vyjadřování v próze a ve verších, odlišovat pohádku od ostatních vyprávění; pracovat tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností“ (RVP ZV, 2016, s. 21). Pro náš projekt je klíčové, aby žáci s literárním textem pracovali tvořivě a tímto způsobem práce postupně odkrývali jeho smysl. Budeme usilovat o to, aby o svých pocitech z četby hovořili a sdíleli tak své myšlenky s ostatními spolužáky a učitelem.

Co se konkrétního učiva zmíněného v RVP ZV (2016, s. 21) týče, jednotlivá zaměstnání literárně výchovného projektu učí žáky zážitkovému čtení a naslouchání, tvořivé práci s literárním textem (zaměstnání se střídají s různými činnostmi, které žáky vedou k porozumění smyslu zvoleného literárního díla), dávají však žákům prostor i k volné reprodukci přečteného. Nepřicházíme před žáky s jediným správným vyložением významu literárního textu, necháváme jim čas na vstřebání čteného a učíme je, jak s textem pracovat, aby knize porozuměli. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání učitelům předkládá určitý vzor, na jehož základě jsou tvořeny jednotlivé Školní vzdělávací programy. Při jejich utváření má škola k dispozici určitou míru volnosti a může jej dle potřeby přizpůsobit vzdělávacímu programu školy.

Dále jsme se zaměřili na Školní vzdělávací program 1. stupně pražské základní školy, na níž bude probíhat literárně výchovný projekt ke knize Škola Malého stromu Forresta Cartera. Soustředili jsme se na vzdělávací oblast Literární výchova, která je pro nás v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura stěžejní. Ve srovnání s RVP ZV se téměř neliší. Shodují se očekávané výstupy i popis učiva, který jsme nastínili výše. Školní vzdělávací program je doplněný o průřezová témata, která reprezentují „okruhy aktuálních problémů

současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání“ (RVP ZV, 2016, s. 125). V prvním období jsou v rámci literární výchovy zařazena všechna průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Vzdělávací oblasti jsou detailněji rozpracovány v tematických plánech na právě probíhající školní rok. V literární výchově je obecně kladen důraz na přímou práci s uměleckými texty. To znamená, že žáci texty kriticky hodnotí a utváří si na ně vlastní názor, který srozumitelně zdůvodňují a dokládají ukázkou z textu. Důraz se také klade na pochopení smyslu literárního díla a vyjádření prožitků z četby. Žáci by tedy měli díky četbě rozvíjet své čtenářské schopnosti a prohlubovat své čtenářské návyky.

4 Smysl a interpretace literárního textu

Jedním z cílů literárně výchovného projektu je představit žákům prvního stupně knihu Škola Malého stromu. Zaměstnání jsou koncipována tak, aby žákům pomohla přemýšlet o smyslu literárního díla a knihu interpretovat. V této kapitole se budeme zabývat literární teorií, jedním ze třech oborů literární vědy. Soustředíme se budeme na smysl a interpretaci uměleckých děl.

Peterka (2007, s. 307) vnímá téma díla jako tělo, smysl pak přirovnává k duši díla. Dodává, že téma lze popsat, kdežto „smysl je třeba prožít, pochopit, případně dílu udělit. Ujasnění smyslu slouží proces interpretace“. To, o čem kniha je, lze vyčíst ze slov, řádků, stran, jedná se o obsah knihy. Smysl literárního díla je ukrytý právě v tomto obsahu a není zdaleka tak jednoznačný jako téma. Většina teoretiků (Culler, Peterka, Jankovič, Hrabák a Štěpánek) se shoduje, že smysl díla a jeho interpretace závisí na „implicitním vědění, které čtenáři (a autoři) vnášejí do své interakce s texty“ (Culler, 2015, s. 74). Peterka (2007, s. 308) k implicitní stránce smyslu díla doplňuje protikladnou, tedy explicitní. Tvrdí, že smysl díla se „někdy jakoby staví na odív a jindy zas skrývá“ (tamtéž). Většina literárních děl má v tomto ohledu charakter implicitní, smysl se skrývá mezi řádky a je na čtenáři, aby ho našel. K tomu mu napomáhá interpretace uměleckého díla.

V případě implicitního vědění hraje důležitou roli zázemí a s ním spojená vybavenost čtenáře, se kterou k dílu přistupuje a na základě níž ho interpretuje. I naše zájmy, názor na politické dění, sociální zázemí a další faktory ovlivňují to, jak umělecké dílo vnímáme a interpretujeme. Jak píše Milan Jankovič (2005, s. 13), „umělecké literární dílo se týká našich životů a jenom tak si koneckonců získává své oprávnění“. Naopak nejexplicitnější vyjádření jsou taková, která smysl textu sdělují přímo a nijak ho neskrývají. Jedním z takových příkladů mohou být doslovy, v nichž autor popisuje své záměry při tvorbě díla a odkrývá jeho smysl, skrytý význam. Explicitně tedy čtenářům vše vysvětluje.

Hrabák a Štěpánek (1987, s. 219n) rozdělují význam literárního díla do dvou kategorií, a to významu doslovného a estetického. Doslovný význam „sděluje jisté „skutečnosti“, vypovídá o jistém světě“ (Hrabák, Štěpánek, 1987, s. 219), kdežto ten estetický se soustředí na dojem z literárního díla. Aby čtenář mohl dílo objektivně interpretovat, je třeba respektovat oba přístupy. Štěpánek ve své dříve vydané publikaci toto dělení rozvádí: „Literární dílo má tedy dvě stránky, či lépe dva aspekty, které se často vystihují pojmy obsah a forma. Obsahem je subjektivní psychický stav vyvolaný esteticky platnou skutečností, krátce estetické osvojení

skutečnosti, formou je to, co tento psychický základ objektivizuje, zhmotňuje ve svébytnou, funkční realitu“ (Štěpánek, 1966, s. 30). Upozorňuje však, že se jedná o složky, které nemohou existovat jedna bez druhé – obsah tedy neexistuje bez formy a forma bez obsahu. Až na základě společného působení formy a obsahu je čtenář schopen text interpretovat.

Jonathan Culler (2015, s. 75) uvádí, že mezi čtenáři probíhá neformální interpretace v momentě, kdy si s někým o přečtené knize povídají. Diskutují nejen o obsahu, ale i o formě, prezentují svůj názor na knihu a interpretují smysl díla. Dodává, že k formálnější interpretaci dochází v učebnách (a tedy mimo jiné i v literární výchově) a platí pro ni, že „u každé složky díla se můžeme ptát, jakou má funkci, jak souvisí s jinými složkami“ (Culler, 2015, s. 75). Peterka (2007, s. 310) upřesňuje, že „interpretace sleduje, co text znamená. Je tázáním po smyslu/intenci díla, případně i po jeho umělecké hodnotě. V tradičním pojetí interpretace hledá a respektuje autorský záměr, v současnosti je podezřívavější a snaží se nalézt klíč ke smyslu díla i v tom, co autor nezamýšlel, co zastírá či ze své tvorby vyřazuje jako nepodstatné. Na rozdíl od volných úvah o literatuře a pouhého hromadění literárních poznatků je interpretace projevem oživujícího kontaktu s textem, z konkrétního textu vychází a k němu se vrací. Promítá se v ní subjekt interpreta, jeho znalosti, talent, metodologická orientace, historický horizont“.

Pro námi diskutovaný projekt je však nejdůležitější takzvaná didaktická interpretace, kterou ve své publikaci prezentuje Peterka (2007, s. 314). V případě této interpretace, probíhající v rámci literární výchovy, jsou hlavními aktéry učitel a žáci. Učitel žákům pomáhá s interpretací tím, že připravuje systematický způsob práce s knihou, například formou aktivit/zaměstnání. Ty podněcují nejen interakci žáků s literárním textem, ale i kritické čtení a myšlení. Pedagog klade vhodně formulované otázky, které nutí žáky uvažovat nad literárním dílem a postupně rozkrývat jeho smysl, dílo interpretovat.

Didaktická interpretace „podněcuje maximálně pozorný, vnímavý kontakt s textem, literární zážitek a jeho popis, přemýšlení o konkrétním tvůrčím činu v širších souvislostech literatury, života a světa. Pomáhá čtenáři, který se teprve rozhlíží a mnohdy nechápe, že dílo je znakem obecnějšího dosahu, že obsahuje víc, než vysloveně říká“ (Peterka, 2007, s. 314). Důležitost interakce mezi textem a žákem i mezi žákem a učitelem, která vybízí k didaktickému rozhovoru o (pře)čtené knize, zdůrazňuje i Lederbuchová (2004, s. 10), která didaktickou neboli literárněvýchovnou interpretaci definuje jako „metodu, která vede žáka k významově bohatší komunikaci s textem a v míře jeho čtenářských možností mu pomáhá v procesu

konkretizace porozumět struktuře informací textu a vřadit nově vytvořený obsah textu do jeho stávající čtenářské zkušenosti. Literárněvýchovná interpretace při respektu k stávající žakově čtenářské kompetenci rozvíjí jeho čtenářské dispozice: estetickou smyslovost, emocionalitu, představivost a fantazii, ale i schopnost racionální dedukce ve spojení s verbálním kritickým hodnocením obsahu textu, provokuje jeho kreativitu“ (tamtéž).

Lederbuchová (2004, s. 12n) dodává, že v počátcích byla didaktická interpretace řízená, což znamená, že se rozebíraly jen společensky žádoucí rysy literárního textu. Žáci nepracovali s textem svobodně, jejich kreativita byla potlačována a omezována na jakousi všeobecnou pravdu. Aby byla didaktická interpretace úspěšná, záleží na „schopnosti učitele být čtenářsky a lidsky zkušenějším průvodcem četbou, formulovat jednoduché, smysluplné a zajímavé otázky a vést zvědavý i naslouchající dialog“ (Peterka, 2007, s. 314). Všechna tato doporučení, vedoucí ke správné didaktické interpretaci, se snažíme aplikovat do našeho literárně výchovného projektu. Jednotlivá zaměstnání chceme koncipovat tak, aby žákům krok po kroku pomáhala s interpretací díla a odkrývání jeho smyslu. Naším cílem je přimět žáky k tomu, aby pochopili, že to, co je psáno, není samo o sobě obsahem knihy. Navnadit je, aby se naučili číst mezi řádky a uvědomili si, že literární díla otevírají prostor k rozmanité interpretaci.

5 Rozvoj tvořivosti v literární výchově

Tvořivost představuje podstatnou součást literární výchovy. Nejenže rozvíjí osobnost žáků, ale i jejich kritické čtení a myšlení. „Tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem (např. i různými podobami dramatizace textu, neboť dramatizace je vstupem do role literární postavy), tedy skrze literární tvořivou expresivitu rozvíjí dítě svůj vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici; intuice nemá v současné škole, kde vládne přísné racio, prakticky místo“ (Hník, 2014, s. 55). Pracují-li žáci s uměleckým textem kreativně, musí nad ním přemýšlet a vložit do něj i kousek sebe samých. Psané sdělení dávají do souvislostí se svými vlastními životními zkušenostmi. Čtený text v nich může vyvolat emoce spojené s různými zážitky. Jak píše Hník (2014, s. 55), právě v literatuře žák „nachází pozitivní i negativní vzory, vymezuje se vůči řadě hodnot a postojů; některé hodnoty a postoje zcela opouští, jiné si upravuje či formuje hodnoty a postoje úplně nové. Literatura tak může významně přispět nejen k samotné pozitivní hodnotové orientaci dítěte, ale také k odbourání emocionální přetíženosti dítěte“. Tvořivá práce v literární výchově je důležitá i proto, aby se žáci setkávali přímo s literárním textem a nepřicházeli s ním do styku pouze formou výkladu.

S tvořivostí je úzce spjato i moderní činnostní učení. Tento typ učení je „na vědeckém základě vytvořený a v praxi ověřený soubor činnostních forem a metod učení, který dává žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Žák zde není pasivním příjemcem informací, ale průběžně projevuje vlastní iniciativu – pracuje, přemýšlí, hovoří a tvoří“ (Rosecká, 2007, s. 9). Rosecká (tamtéž) spatřuje primární smysl tohoto typu učení v metodě objevování, při níž žáci na nové poznatky přicházejí sami. Na této cestě poznání je doprovází učitel, který pro ně připravuje tvořivé aktivity a vede s nimi reflektivní hovory o pozorovaném. Konkrétně v případě literární výchovy učitel pro žáky připravuje kreativní činnosti zaměřené na práci s textem. Ti objevují skryté významy, smysl psaného i další poznatky o literárním díle. Žák poté dostává možnost pracovat s uměleckým textem sám, formuluje si otázky, které nakonec reflektuje ve dvojici, menší či větší skupině či hromadně i s učitelem. Níže jmenujeme významné přednosti činnostního učení (aplikovatelné také na výuku literární výchovy), které ve své publikaci uvádí Rosecká (2007, s. 10):

- vnitřně motivuje žáky, rozvíjí jejich zvědavost a tvořivost

- zobrazuje myšlení žáka – ukazuje správnost chápání nebo upozorňuje i na drobné chyby v úvahách, je zpětnovazební mezi učitelem a žákem
- učí interakci i spolupráci
- dává žákům možnost prožít pocity uvědomění si možnosti učivo dobře zvládnout
- pozitivně působí na všechny žáky, neboť při něm mají všichni možnost prožít úspěch, což je motivuje k dalšímu vzdělávání

I v literární výchově práce s dobře zvoleným textem rozvíjí tvořivost a zvědavost žáků. Zajímají se o pokračování příběhu, charakteristiku a rozvoj hlavních i vedlejších postav, zápletku a vyústění děje. Díky interaktivním úkolům vybízejícím k interpretaci textu a vhodně formulovaným otázkám se dokáží žáci nad textem zamýšlet a o svých nápadech následně diskutovat s ostatními spolužáky. Tvořivá práce v rámci literární výchovy působí na většinu žáků motivačně mimo jiné proto, že je zbavuje strachu ze špatné odpovědi. Každý názor je relevantní, pokud má určitou souvislost s textem. Motivující je také to, že žáci mohou do interpretace uměleckého textu vkládat své zkušenosti, osobní zážitky, emoce. Také přístupy činnostního učení, jejichž výčet uvádíme níže, jsou základem k rozvíjení tvořivosti v literární výchově (Rosecká, 2007, s. 29n):

- k žákům přistupujeme jako k jedinečným lidským bytostem obdařeným všemi lidskými právy
- každý činnostní postup má konkrétní didaktický cíl a přivádí žáky k tvořivému myšlení
- žáky pozitivně motivujeme
- postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu a využíváme dosavadních poznatků žáků
- výuku přibližujeme skutečnému životu, dbáme na zapojení všech smyslů
- vedeme žáky k hovoru a vzájemné komunikaci
- využíváme zpětnou vazbu, žáky nepřetěžujeme
- ve výuce používáme pozitivního hodnocení

Jak již bylo zmíněno, i díky těmto přístupům učitel podporuje rozvoj tvořivosti prostřednictvím literární výchovy.

Slovo tvořivost „evokuje vzpomínky, prožité děje, nutí k zamyšlení, k přehodnocení svých rozhodnutí, vzbuzuje v nás pocity, emoce, vyvolává fyziologické i psychické stavy, podporuje představivost...“ (Bednářová, 2008, s. 13). Hník (2014, s. 58) v této souvislosti zmiňuje „nedocenění až marginalizaci tvorby (tvořivé literární expresivity) v reálném kurikulu literární výchovy“. Souvislost tvorby vnímá ve vzdělávací oblasti Slohová výchova. Ta však tvorbu chápe v poněkud odlišném smyslu. Ve slohové výchově žáci tvoří tak, aby dodrželi zadaný slohový útvar, počet slov, vybrané téma a formální rysy útvaru. Naopak v literární výchově jde o „uchopení estetického rozměru narativu v jeho podstatně širších, čtenářských a kulturních, ale rovněž personálních a interpersonálních souvislostech“ (Hník, 2014, s. 58). Aby měli žáci možnost plnohodnotně poznat literární dílo, je třeba „cílevědomé tvořivé činnosti ve smyslu tvorby a přetváření textu, interpretace, čtení s porozuměním či jiných čtenářských aktivit a jejich reflexe. Tato tvořivá činnost dává žákům příležitost aktivně, vlastním úsilím rozkrývat mechanismy tvorby a čtenářské recepce, protože je to přímá práce s textem, přibližuje tato tvořivá činnost žákům/studentům text jako něco skutečného, co je navíc přítomné v podobě „materie“, s níž lze vlastními silami zacházet: co mohou vytvářet, přetvářet, doplňovat, negovat, o čem mohou diskutovat, co mohou různými způsoby číst atp. Především tím tvořivá práce s textem splňuje parametry přímého poznávání díla“ (Hník, 2013, s. 346).

Všechny tyto podstatné prvky tvořivé práce s literárním textem jsme se snažili uplatnit i v rámci našeho literárního projektu ke knize Škola Malého stromu, který je stěžejní částí této diplomové práce. U každého zaměstnání jsme volili metody, kterými „můžeme stimulovat i tvořivost žáků, a to především estetickými činnostmi, které ovlivňují tvůrčí potenciál jedince. Ve školní literární výchově je třeba dítě aktivizovat, povzbuzovat dotazy, aby zapojilo do odpovědí své hluboké zážitky, začalo plně vnímat hodnotu svého prožitku a myslelo tvořivě“ (Bednářová, 2008, s. 13). Počítáme s tím, že každý žák disponuje jinou mírou čtenářské zkušenosti, sociální vyspělostí i komunikativností, i tak se ale snažíme, aby se všichni zapojili a alespoň se pokusili o samostatné vyjádření svého názoru k textu. Introvertnější jedince se snažíme zapojit do práce ve dvojicích či skupinách, nenutíme je však k vyjádření svého názoru na přečtený text před celou třídou v rámci hromadné diskuze nebo závěrečné reflexe. Chceme v žácích probudit tvůrčí potenciál a přesvědčit je, aby se

ponořili do interpretace uměleckého textu. Aby se nebáli vnést do ní své zkušenosti a představy. Stejně jako Bednářová (2008, s. 15) jsme přesvědčení, že „význam tvořivosti nespočívá pouze v tvorbě nějakého významného díla, ale již samotný proces výrazně rozvíjí myšlení. Vzhledem k tomu, že tvořivé myšlení souvisí s hodnotícím a kritickým postojem, jeho význam spočívá zejména ve svobodě myšlení a jednání, zabraňuje manipulaci i nežádoucí poddajnosti“.

Praktická část

6 Literárně výchovný projekt

Praktická část diplomové práce je literárně výchovným projektem ke knize Škola Malého stromu Forresta Cartera. Úvodní část je věnována zastřešujícím cílům celého projektu i samotnému nárysu projektu, tj. charakteristice prostředí a cílové skupiny. Dále popisuje principy, které jsou pro výuku cílové skupiny specifické, aby v průběhu popisu projektu nevznikaly nesrovnalosti.

Ve druhé polovině praktické části čtenáře stručně seznamujeme se synopsí a interpretací knihy, poté přecházíme k samotnému literárně výchovnému projektu. V rámci tohoto projektu představujeme návrh jedenácti zaměstnání, která jsou přizpůsobena cílové skupině žáků. U jednotlivých zaměstnání vždy uvádíme jejich dílčí cíl, popisujeme jejich průběh a nechybí také reflexe odučeného zaměstnání a příslušné úryvky z knihy. Zvolené citace z knihy vkládáme přímo do popisu jednotlivých zaměstnání, bezprostředně za reflexe. Ukázky literárního textu jsou opatřeny odkazy v podobě poznámek pod čarou. Tento způsob vkládání ukázek přímo do textu práce volíme z důvodu lepší přehlednosti a snadnější orientace v rámci charakteristiky zaměstnání. Pro zájemce o uplatnění těchto zaměstnání ve výuce české literatury je tak rovnou připravený metodický materiál. Závěr této části shrnuje realizaci celého literárně výchovného projektu a hodnotí ho vzhledem k předem definovaným stanoviskům a cílům projektu.

6.1 Cíle projektu

Ústředním prvkem, a tudíž i hlavním cílem našeho literárně výchovného projektu, je rozvoj interpretačních schopností žáků, jejichž úroveň je zvláště u méně zkušených čtenářů klíčová pro vnímání a chápání smyslu literárního díla. Žáci by si měli uvědomit, že význam literárního díla nepředstavuje jen obsah jednotlivých vět textu, ale především smysl celého sdělení. Díky intenzivní práci s jednou knihou v rámci jedenácti zaměstnání přichází sami žáci krok po kroku na skrytý význam textu, učí se číst mezi řádky. Abychom tohoto cíle dosáhli, všechny úkoly dílčích zaměstnání se soustředí právě na vnímání smyslu textu.

Dalším cílem navrženého projektu je představit žákům různými způsoby knihu Škola Malého stromu Forresta Cartera. Tyto způsoby práce s textem jsou představeny v rámci detailního popisu jednotlivých zaměstnání níže. Jelikož je u žáků mladšího školního věku

důležitá neustálá variace činností, snažíme se s textem pracovat co nejkreativněji a klást důraz na různorodost aktivit. Usilovali jsme i o autentičnost prostředí, ve kterém probíhalo čtení literárních ukázek.

Díky těmto cílům projektu, které zapadají do celkového konceptu, by se z žáků měli stát zkušenější a sebevědomější čtenáři. Myslíme si, že stát se poučeným a zkušeným čtenářem není jednoduché, nutností je schopnost smysluplně pracovat s literárním textem. Usilujeme o to, aby i mladší čtenáři pochopili, že umění není knihu co nejrychleji přečíst, ale že četba spočívá ve schopnosti pochopit smysl literárního díla, umět se nad knihou zamyslet. Nezáleží tedy tolik na tom, kolik knih přečteme, ale spíše zda (a případně do jaké míry) jim porozumíme.

6.2 Charakteristika literárně výchovného projektu

Třídenní literárně výchovný projekt zaměřený na knihu Škola Malého stromu Forresta Cartera se uskutečnil v průběhu února 2017 v rámci výuky 2. a 3. třídy pražské základní školy. Jednotlivé projektové dny trvaly vždy od 8.30 do 13.00 hod s půlhodinovou přestávkou. Před začátkem projektu bylo navrženo celkem jedenáct zaměstnání, jejichž cílem je dovést žáky k pochopení smyslu vybraného literárního díla. Nabádají žáky ke kritickému čtení a přemýšlení, aby se z nich stali samostatnější a zkušenější čtenáři. Všechna zaměstnání byla přizpůsobena konkrétní skupině žáků, tak aby co nejvíce vyhovovala jejich potřebám. Zohlednili jsme jejich navyklost na spolupráci mezi ročníky i oblibu práce ve skupinách. Detailní popis zaměstnání (dílčí cíl, popis průběhu, reflexe) včetně příslušných literárních ukázek uvádíme níže.

Projekt je navržen pro žáky prvního stupně konkrétní základní školy. Na této škole fungují takzvaná trojročí, což znamená, že v jedné třídě pracují žáci prvních, druhých a třetích tříd. Výhodou je vzájemná spolupráce ve věkově smíšené skupině a také to, že se mohou mladší učit od starších. Tento fakt zmiňujeme pro lepší pochopení výběru cílové skupiny pro náš projekt. Jako cílovou skupinu jsme si zvolili žáky druhé a třetí třídy, kteří navštěvují jednu společnou třídu. Celkem se jednalo o 19 žáků, z toho 10 chlapců a 9 dívek. Z našeho pohledu se jedná o homogenní skupinu žáků, pro kterou je výuka ve formě práce na projektech běžnou praxí. Nyní bychom chtěli představit některá pravidla a zvyky, které jsou ve třídě dodržovány a které budou využity i pro námi navržený projekt.

V této práci se setkáme s termínem „kruh“, což je označení pro útvar, do něhož si se žáky sedáme, když se scházíme na koberci uprostřed třídy. V momentě, kdy se na kruhu sejdem, čekáme na klid ve skupině, abychom mohli začít pracovat. Nejdůležitějším pravidlem během výuky v kruhu je, že v jednu chvíli mluví pouze jeden. Toto stěžejní pravidlo se snažíme všichni dodržovat, abychom se vzájemně nepřekřikovali a nemluvili jeden přes druhého. Vede to i k pečlivějšímu naslouchání ostatním spolužákům. Pro jasné určení toho, kdo právě hovoří, používáme kámen. Znamená to, že mluvit může pouze ten, kdo má v daný okamžik kámen u sebe. Chce-li někdo slovo, o kámen se přihlásí. Jak již bylo zmíněno výše, žáci jsou navyklí spolupracovat ve dvojicích i ve větších skupinkách, nevádí jim práce s kýmkoli ve třídě. Této skutečnosti využíváme i v našem literárně výchovném projektu, střídáme společnou práci, práci ve dvojicích a v menších i větších skupinách. Následně se snažíme všechny myšlenky reflektovat, vyslechnout si názory ostatních, případně na ně reagovat. Propojenost tříd není způsobem výuky uměle vytvořeným pro náš projekt, jedná se o reálný obraz každodenní výuky, což vnímáme jako výhodu.

Třída, ve které žáci pracují, je poměrně rozlehlá, není tudíž složité najít pro jednotlivé skupiny dostatek prostoru, aby mohli pracovat samostatně, navzájem se nevyrušovali a neodváděli si vzájemně pozornost. Není nouze ani o volná prostranství pro pohyb po třídě, jelikož lavice jsou umístěné po okrajích třídy. Uprostřed třídy je místo pro kruh, ve kterém se schází všichni žáci. Žáci nemusí během výuky nutně sedět v lavicích, mohou využívat i pohovku nebo volně sedět na koberci, záleží na jejich rozhodnutí a na činnosti, které se aktuálně věnují. Pohyb po třídě v rámci našeho projektu pro ně proto nebude nepřírozený. Třída je vybavená také interaktivní tabulí, kterou je možno kdykoli využít k promítání obrazového materiálu i k poslechu zvukových nahrávek.

6.3 Synopse a interpretace knihy *Škola Malého stromu*

Škola Malého stromu amerického spisovatele Forresta Cartera je knihou pojednávající o životě severoamerického indiánského kmene Čerokíů. Po smrti rodičů se hlavní postava knihy, pětiletý Malý strom, dostává do péče indiánských prarodičů, se kterými navazuje velmi přátelský vztah. Babička svého vnuka učí číst a psát, s dědečkem zažívá Malý strom spoustu dobrodružství, která jsou pro něj zároveň školou života. Učí se dědečkovu řemeslu, pálení pravé whisky, aby mohl jednou pokračovat v rodinné tradici. Žije uprostřed přírody, v symbióze se zvířaty, rostlinami, stromy a dalšími indiány. Na všechny věci si Malý strom

přichází sám, učí se chybami, ze kterých si bere ponaučení do budoucna. Prarodiče jej provází životem, jsou mu oporou a hlavní hrdina ví, že se na ně může vždy spolehnout.

Po několika letech společného života přijedou do vesnice úředníci a odeberou chlapce z péče prarodičů. Jako důvod uvádí skutečnost, že na jeho výchovu nemají právo. Malý strom odjíždí do internátní školy, kde se k němu ostatní chovají sobecky, občas přitom porušují i pravidla ústavu. Důvodem jejich nepřátelského chování je fakt, že jeho rodiče údajně nebyli sezdáni po bělošském způsobu, což považují za nepřípustné. Spásu Malý strom nachází v Psi hvězdě, přes kterou si každý den povídá na dálku s prarodiči. Ti tyto vzkazy vyslyší a zanedlouho je malý indián ze sirotčince propuštěn a předán zpět do péče babičky s dědečkem. Všichni jsou zase šťastně pohromadě. Netrvá to však dlouho a prarodiče umírají. Malý strom se na svou další cestu životem vydává sám, opuštěný si ale nepřipadá. Babička s dědečkem ho naučili rozumět přírodě a horám, což je pro něj to nejdůležitější.

Kniha popisuje důležitost přírody a zvířat v životě původního amerického obyvatelstva, konkrétně indiánského kmene Čerokiů. Snaží se poukázat nejen na jejich spjatost, ale také na vzájemnou potřebu žít v harmonii se životním prostředím. Prarodiče svého vnuka učí, jak vše využít, aby se ničím nemuselo plýtvat a žilo se ekologicky. Na jednu stranu jsou zvířata pro indiánskou kulturu učiteli, průvodci a společníky, na druhou stranu ale i klíčovým zdrojem obživy. I Malý strom si zkouší potravu zajistit sám. Díky tomu se dostává do přímého kontaktu s potravním řetězcem, který je každodenní součástí přírody. Dědeček mu vysvětluje, že lepší je vybírat slabší jedince, aby se podpořilo rozmnožování těch silnějších. Vysvětluje Malému stromu, že když si je nevezme on, stejně je za pár dní uloví někdo jiný nebo se stanou oběťmi predátorů.

Prarodiče vystupují v roli průvodců, kteří zasvěcují Malý strom do koloběhu života v horách. Přestože je dědeček negramotný, jeho vzdělanost tkví ve schopnosti rozumět hlasu přírody, což je v horách mnohem důležitější. Podle fází měsíce a pozice hvězd rozpozná, kdy je vhodná doba k setí obilovin. Vítr zase vysílá dědečkovi signály, jestli je lepší doba ke sklizni nebo k rybaření. Malý strom tyto poznatky získává díky dobrodružstvím, která s dědečkem zažívá. Oba prarodiče jsou Malému stromu oporou. Ví, že se na ně může vždy spolehnout, důvěřovat jim a kdykoli je požádat o pomoc. Svého vnuka vychovávají k soběstačnosti. Nepředkládají mu hotové věci a fakta, nechávají na něm, aby si vše vyzkoušel, protože jsou si vědomi toho, že chybami se člověk učí. Jsou to užitečné omyly, které chlapce posouvají

dále právě tím, že vše zažívá na vlastní kůži a ze svých chyb si bere ponaučení do dalšího konání.

Ke konci knihy se Malý strom setkává tváří v tvář se smrtí. Jeho příbuzní jsou v pokročilém věku a následně umírají. Hlavní hrdina knihy je díky tvrdé výchově prarodičů připraven i na tento smutný okamžik a dokáže se se ztrátou nejbližších vyrovnat. Babička s dědečkem mu předali vlastní hodnoty, které jsou založené na ekologickém přístupu ke zdrojům a přesvědčení, že všechno v přírodě je živé, má nedotknutelnou duši, a tudíž by s tím mělo být zacházeno s respektem a úctou. Prarodiče Malý strom také naučili, že není potřeba brát si více, než člověk potřebuje, ať už se jednalo o ulovenou kořist nebo o pokácené dříví k topení. Žít v harmonii s půdou a dalšími bytostmi znamenalo pro indiány zacházet s ostatními lidmi vlídně, bez ohledu na jejich víru, barvu pleti či jiné charakteristiky.

6.4 Návrh zaměstnání literárně výchovného projektu

První den projektu jsem se ráno se žáky sešla a vysvětlila jim, co nás bude následující dny čekat. Oznámila jsem jim, že se budeme další tři dny věnovat knize, kterou jsem pro ně vybrala a která patří k mým nejoblíbenějším. Vysvětlila jsem, že si knihu nebudeme pouze číst, ale budeme s ní různými způsoby pracovat. Dodala jsem, že se budu co nejvíce snažit, aby je práce s knihou bavila a aby v ní každý našel něco, co ho určitým způsobem obohatí. Poté jsem nechala žákům krátký prostor pro otázky.

První otázky směřovaly k titulu literárního díla. Ten jsem si ponechala jako tajemství, ale slíbila jsem žákům, že se název knihy dozví v pravou chvíli. Pro utajení titulu knihy jsem použila látkový obal, do kterého jsem knihu zabalila. Dále se žáci ptali, jestli není na čtení jedné knihy tři dny moc. Odpověděla jsem, že si myslím, že budou tři dny málo, protože je spousta zajímavých věcí, které můžeme v knize společně objevovat. Poslední otázka byla, kdy už začneme, takže jsem řekla, že právě teď a vrhla se na první zaměstnání.

Zaměstnání 1

Dílčí cíl: vtáhnout žáky do děje a seznámit je s kontextem knihy

Popis průběhu:

Jedná se o úvodní aktivitu, ve které se žáci poprvé seznámí s knihou Škola Malého stromu. Spolu s hudebním podkladem (ukázka indiánské hudby¹) žákům nahlas přečtu začátek knihy, konkrétně první kapitoly. Poslední odstavec této kapitoly bude ze čtení prozatím záměrně vynechán, jelikož je v něm představena hlavní postava knihy, které je věnována až následující aktivita.

Po přečtení úvodní kapitoly budou žákům položeny dvě otázky:

Proč si myslíte, že nám ke čtení hrála hudba?

Našli jste nějakou souvislost mezi touto hudbou a čtenou ukázkou?

Otázky jsem zvolila tak, aby se žáci vcítili do prostředí, kde se kniha odehrává, a dokázali si představit, v jakém duchu bude pokračovat. Vybranou hudbou jsem chtěla žákům přiblížit nejen indiánský kmen Čerokíů, ale i atmosféru života těchto obyvatel Severní Ameriky. Otázky budou žáci diskutovat nejdříve ve dvojicích, poté v šestičlenných skupinkách. V momentě, kdy uvidím, že žáci diskuzi dokončují, vyzvu je k hromadné debatě (vždy mluví ta skupinka, která má u sebe kámen). Závěrem této hromadné diskuze bude společná reflexe, jejímž úkolem bude shrnout body, ke kterým jsme dospěli. Zaměříme se na kontext knihy, o kterém jsme se dozvěděli během čtení prvního úryvku. V případě, že budou žáci tápat, pomohu jim doplňujícími otázkami:

Jak si představujete prostředí, ve kterém se tato scéna odehrávala?

Jaký vztah podle vás měli babička, dědeček a vypravěč?

Kdo příběh vypráví?

O čem si myslíte, že bude příběh knihy?

Po zodpovězení všech otázek si společně shrneme vyslovené nápady a plynule přejdeme ke druhému zaměstnání.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=P0lXvgLPy2w>

Reflexe:

Žáci velmi pozitivně reagovali na hudbu, která hrála během předčítání. I přestože byla hudba jen kulisou a hrála slabě, všichni ji zaregistrovali. V odpovědích žáci často zmiňovali, že jim hudba připomíná rituál (svatební, pohřební) či vyjádření úcty k bohům. Několik z nich se také shodlo, že si při poslechu představovali, jak skromně oblečení indiáni chodí kolem ohně a bosí tančí do rytmu hudby. Všichni se shodli, že souvislost mezi textem a hudbou je v tom, že se v obou objevuje indiánský motiv.

Co se týče určení místa děje, část žáků byla toho názoru, že začátek se odehrával někde v malém městě a následně se postavy vypravily do malé vesnice. Další část této skupině oponovala a tvrdila, že se celá ukázka odehrávala na vesnici. Děj se pouze přesunul z vesnice do hlubokého lesa, kde žili babička s dědečkem a okolo neměli žádné sousedy. Správnou odpověď jsem žákům neprozradila, nechala jsem na každém z nich, ať si prostředí představí sám. Všichni se shodli, že babička s dědou mají s vypravěčem velice kladný vztah a chtějí se o něj starat, jinak by prý o něj na začátku knihy tak nebojovali.

V tuto chvíli jsem děti pobídla, aby zapřemýšlely, jaký vztah s prarodiči mají oni samotní. Všichni žáci se chtěli vyjádřit, a tak jsme si poslali kámen, aby každý dostal prostor. Vesměs všichni mluvili o svých prarodičích pozitivně. Kladně hodnotili všechny druhy odměňování a příjemných zážitků (sladkosti, chození do kina, cesty do zahraničí, pobyt na chalupě a další), jejich oddanost, smysl pro humor a také péči, kterou jim věnují.

Pro nastínění pokračování příběhu jsem nakonec žáky rozdělila do menších skupin, jelikož byli aktivní a mým cílem bylo, aby dostali více prostoru vyjádřit své myšlenky. Jedna skupina přišla po chvíli s nápadem, jestli by vývoj příběhu nemohli ztvárnit pantomimou. Tento nápad mě zaujal, a proto jsem tuto možnost nabídla i ostatním skupinám. Představy o ději knihy se skupinu od skupiny lišily. Všechny však spojoval motiv dobrodružství, které hlavní hrdina s prarodiči zažívá.

Po zhodnocení průběhu zaměstnání bych v případě jeho opakování v budoucnu přemístila hudební kulisu blíže k dětem, aby zněla autentičtější. Nahrávku jsem spouštěla prostřednictvím interaktivní tabule, která je na jedné straně třídy, při čemž žáci seděli zhruba uprostřed místnosti. Podle mého názoru by bylo lepší umístit přehrávač doprostřed kruhu a zakrýt ho například dekou, aby byla hudba tlumenější, avšak zůstala výrazným prvkem zaměstnání. Zároveň bych věnovala více času postavě hlavního hrdiny, nabádala bych děti

k jeho vnitřní i vnější charakteristice. Myslím, že zajímavý podnět by také byl nechat žáky chlapce výtvarně ztvárnit. Při prezentaci by ostatním popsali nejen vzhled Malého stromu, ale i své představy o jeho povaze. Navíc bych žákům už předem nabídla možnost ztvárnění pokračování příběhu pantomimou.

Úryvek z knihy:

„Maminka přežila tatínka jen o rok, a tak se stalo, že jsem se dostal k dědečkovi a babičce. To mi bylo pět let.
Babička říkala, že po pohřbu se kvůli tomu všichni příbuzní smrtelně pohádali. Stáli tam spolu pod strání na rozbrázděném zadním dvorku a vášnivě projednávali, ke komu mám vlastně jít; přitom se dělili o malovanou postel, stůl a židle.
Dědeček neříkal nic. Stál s babičkou dole na konci dvora, stranou toho houfu. Dědeček byl napůl Čerokí, babička plnokrevná Indiánka.
Vyčníval nad ostatní: měřil šest stop čtyři palce, na hlavě černý klobouk a na sobě černý oblek, co se nosí jen do kostela a na pohřby. Babička hleděla sklopenýma očima do země, ale dědeček mě pozoroval, jak jsem tam stál u těch lidí, a tak jsem se rozběhl dolů přes dvůr, chytil se jeho nohy a nepustil se, i když se mě snažili mermomocí odtáhnout.
Babička říkala, že jsem vůbec nekřičel, ani nebrečel, jen se držel. Za hodnou chvíli, co mě tak tahali a já se držel, dědeček spustil svou velikou ruku a položil mi ji na hlavu.
„Nechte ho bejt,“ řekl. A tak mě nechali. Mezi lidma dědeček sotva kdy něco řekl, ale když už něco řekl, lidi ho brali vážně, tvrdila babička.
Bylo šedé zimní odpoledne a my scházeli po strání cestou, která vede do města. Dědeček, moje šaty v tlumoku přehozeném přes rameno, kráčel vpředu po okraji cesty. Hned jsem pochopil, že kdo jde za dědečkem, musí klusat. I babička, která šla za mnou, musela občas cupítat, aby nám stačila.
Když jsme v městě přešli na chodníky, šli jsme stejně, dědeček vpředu, až jsme dorazili k zadní části autobusového nádraží. Stáli jsme tam dlouho. Babička si slabikovala nápisy na čelech autobusů, jak přijížděly a zase mizely. Dědeček říkal, že babička čte stejně dobře jako každé jiné. Nakonec vybrala autobus, co nám zastavil rovnou před nosem. Zrovna se začalo stmívat.
Čekali jsme, dokud všichni lidi nenastoupili. Bylo to dobře, protože sotva jsme vstoupili na schůdky, začaly trable. Dědeček šel první, já byl uprostřed a babička stála na posledním schůdku u dveří. Dědeček vytáhl z přední kapsy montérek zapínací peněženku a chystal se zaplatit.
„Kde máte lístky?“ zeptal se řidič tak nahlas, že se každý v autobusu napřímil, aby lépe viděl. Dědečkem to ani nehnulo. Řekl řidiči, že chceme zaplatit, babička mu nad hlavou zašeptala, aby řekl, kam jedeme. Dědeček mu to řekl.
Řidič dědečkovi pověděl, kolik to stojí, a zatímco dědeček pečlivě počítal peníze – bylo takové šero, že se peníze daly jen stěží rozeznat – obrátil se k cestujícím, zvedl pravou ruku a zvolal: „Hau!“ a rozchechtal se. Všichni lidi se smáli. Hned mi bylo líp, zdálo se mi, že jsou přátelštější a že jim ani nevadí, že jsme si předem nekoupili lístky. (...)
Seděl jsem mezi babičkou a dědečkem. Babička se natáhla, vzala dědečka za ruku a on ji držel na mém klíně. Bylo mi dobře, usnul jsem.
Když jsme vystoupili z autobusu na štěrkovou silnici, byla už hluboká noc. Dědeček vykročil a já s babičkou za ním. Mrzlo, jen praštělo. Měsíc svítil jako půlka melounu, stříbřil cestu před námi až tam, kde se v zatáčce ztrácela z dohledu.
Teprve když jsme odbočili ze silnice do úvozu porostlého travou, uvědomil jsem si blízkost hor. Čněly tam tmavé jako stín. Půlměsíc stál přímo nad hřebenem, který se zvedal tak vysoko, že se člověk musel zaklonit, aby na něj pořádně dohlédl. Při pohledu do temna hor jsem se roztřásl.
Babička za mnou řekla: „Walesi, už toho má dost.“ Dědeček se zastavil, obrátil se a kouknul dolů na mě. Velký klobouk mu stínil obličej.
„Není to špatný mít něčeho dost, dyž člověk vo něco přide.“ Obrátil se a zase vykročil, ale teď už jsem mu stačil. Dědeček zpomalil; taky je unavený, pomyslel jsem si.

Po dlouhé době jsme odbočili z úvozu na stezku a namířili si to rovnou čarou do hor. Vypadalo to, jako bychom do nich museli hned narazit, ale jak jsme šli, hory se před námi otvíraly a ze všech stran nás počaly objímat.

Ozvěna odrážela zvuky našich kroků. Odevšad se ozýval lehký šelest a šum, jakési vzdechy se plížily mezi stromy, jako by všechno ožilo. A bylo teplo. Poblíž jsme zaslechli zurčení, bublání a chvílemi hukot, jak se horský potok valil přes kameny, na okamžik zaotálel v tůňkách a pak se zase řítit dál. Ocitli jsme se v horském údolí.

Srpek měsíce se nám schoval za hřebeny hor, odkud vysílal po celé obloze stříbřité světlo. Překryl údolí klenbou, která nám dole matně zářila na cestu.

Babička si za mnou začala pobrukovat jakousi písničku. Pochopil jsem hned, že je indiánská, nebylo třeba slov, abych jí porozuměl. Naplňovala mě pocitem bezpečí.

V dálce zaštěkal pes. Tak náhle, až jsem sebou trhl. Štěkot přešel do dlouhého smutného vytí a trhavého kňučení, které pak převzala ozvěna a nesla je dál a dál do hor a zase je vracela zpět.

Dědeček se uchechtl: „To je Stará Maud, sice nemá takovej čuch jako pokojovej pejsek, ale slyší vo hodně lepší.“

V okamžiku nás obklopila smečka psů; kňučeli na dědečka, mě očichávali, aby si přisvojili nový pach. Stará Maud znovu zavyla, tentokrát přímo u mě, a dědeček zavolal: „Ticho, Maud!“

A tak hned poznala, kam mě má zařadit, přiběhla a skákala na nás.

Přešli jsme po kládě malý potůček a už tu byl před námi srub, usazený pěkně pod vysokými stromy. Za zády měl hory a po celé délce přední stěny se táhlo kryté zápraží.

Středem srubu procházela rozsáhlá předsíň oddělující ostatní místnosti. Na obou stranách měla východy. Někdo tomu říká „galerie“, ale horalé ji nazývají „psí výběh“, protože dovoluje, aby tudy probíhali psi. Na jedné straně výběhu byla velická místnost, kde se vařilo jídlo a sedělo, na druhé straně byly dvě ložnice. Jedna pro dědečka a pro babičku, a ta druhá měla být pro mne.

Natáhl jsem se do měkké pružné sítě spletené z pruhů jeleních kůží, napnuté v rámu z hikorových trámů. Otevřeným oknem jsem viděl za potůčkem stromy, docela tmavé v tom strašidelném osvětlení. V té chvíli mě přepadla vzpomínka na maminku a tíseň cizoty, v níž jsem se ocitl.²

Zaměstnání 2

Dílčí cíl: demonstrovat důležitost titulu literárního díla

Popis průběhu:

Druhá aktivita je zaměřena výhradně na název literárního díla, kterému se se žáky budu v rámci svého literárně výchovného projektu věnovat. Žáci budou rozděleni do skupin po třech či čtyřech lidech a jejich úkolem bude pokusit se vymyslet vhodný název (případně vhodné názvy, nejvýše však tři za skupinu) knihy, ze které jsme si doposud přečetli pouze pár stran. Časový limit bude nejprve pět minut, pokud by žáci potřebovali delší prostor, samozřejmě jim bude poskytnut.

V momentě, kdy budou skupinky připraveny, sesedneme se do kruhu a každá skupina ostatním spolužákům představí své nápady, které se zároveň pokusí zdůvodnit. Názvy si zapíšeme na flip chart, abychom se k nim mohli později vrátit. Poté, co si všechny nápady

² Carter 2012, s. 7-10

poznamenáme, oznámím žákům, že skutečný titul knihy jim oznámím později, až na jeho vyobrazení přijde vhodný okamžik.

Titulu knihy se budeme ještě na okamžik věnovat. Třídě položím níže uvedené otázky, abych získala představu o tom, jak náročné pro ně bylo název vymyslet (zdali jim v tom bránil například nedostatek souvislostí nebo například informace, kdo je hlavní postavou knihy), a v neposlední řadě abych je vybídla k zamyšlení se nad důležitostí názvu literárního díla.

Jak se vám název vymýšlel?

Shodli jste se na názvu knihy jako celá skupina, nebo měl každý jiný nápad?

Pokud jste se neshodli, proč si myslíte, že tomu tak bylo?

Myslíte si, že název knihy je důležitý? Proč ano/ne?

Prozrazuje nám titul něco? Je tomu tak vždy?

K názvům rozebírané knihy se se žáky vrátím ještě v závěru projektu, kdy dostanou možnost jej případně upravit na základě přečteného textu.

Reflexe:

Žáci začali na vymýšlení titulu pracovat bez vybízení, tento úkol je zaujal. Každá skupina si zvolila jiný postup. Jedna začala na papír vypisovat nápady všech členů s tím, že po jejich sepsání následně vybrala tři, na kterých se skupina shodla. V další skupině si nejprve žáci shrnuli, co se dozvěděli v přečteném úryvku, a na základě toho se pak hromadně pustili do tvoření titulů. Ostatní se nemohli domluvit na jednom systému a určitou dobu jim trvalo, než se dopracovali ke shodě. Všichni členové skupin spolupracovali, nenašel se nikdo, kdo by se vymýšlení neúčastnil. Od některých žáků jsem zaslechla, že už se nemohou dočkat, jak bude kniha pokračovat, což mě potěšilo.

V Příloze číslo 1 je k nahlédnutí fotka flip chartu, na který jsme si vypsali některé z nápadů žáků. Mnoho z nich se shodovalo v tom, že žáci chtěli do titulu knihy vložit hlavního hrdinu nebo motiv dobrodružství. Přišli s nápady jako *Indiánské příběhy*; *Horský příběh*; *Teplo a zima*; *Kluk ve smečce*; *Dědeček, babička a hodný kluk*; *Kluk z vesnice*; *Kluk, babička a děda na cestách*; *Kluk a jeho dobrodružství*; *Hledá se máma a táta*; *Z vesničky alou do města!*. Při představování titulů jsem pozorovala přesvědčení žáků o správnosti svého nápadu, což bylo úsměvné. Ocenila jsem snahu o odůvodnění myšlenkových pochodů při vymýšlení titulu knihy. Někteří zmiňovali, že se snažili rozpomenout na slova čtené části,

jelikož věřili, že v nich byl skrytý hledaný název knihy. Další si dali záležet na jméně hlavní postavy knihy (což je možno vidět i v příloze). Žáci, které vhodné jméno nenapadlo, zůstali pouze u slova kluk či chlapec. Všechny navrhované názvy čtené knihy mi připadají prvoplánové, což naznačuje, že žáci mají v tuto chvíli pouze omezené množství informací o ději. S titulem knihy budeme pracovat ještě později, po přečtení téměř celé knihy. Bude zajímavé sledovat proměnu návrhů ve chvíli, kdy budou všichni znát celý příběh knihy. Během tohoto kruhu vyšlo najevo, že všem se titul vymýšlel poměrně lehce, zaměstnání žáky bavilo a netrpělivě čekají na to, až se dozví skutečný název naší knihy.

Po položení doplňujících otázek k tematice titulu literárního díla se strhla živá debata a žáci odpovídali nad má očekávání. Část z nich tvrdila, že nezáleží na tom, jak se kniha jmenuje, ale na tom, jak je napsána. Oponenti se jim snažili stanovisko vyvrátit argumentem, že člověk si někdy knihu vybírá i podle toho, jak jej zaujme titul. Zaznělo také, že název knihy naznačuje, o čem bude její obsah. Žáci také zmínili, že kdyby knihy neměly názvy, tak by v knihovně nebo v knihkupectví nebylo možné najít literární dílo, které čtenář hledá. Bylo zajímavé pozorovat, jak si dvě skupiny žáků navzájem vyměňují argumenty a každá z nich se snaží obhájit své stanovisko. Nečekala jsem, že je otázky směřující k titulu knihy zaujmou, ale očividně jsem se mýlila. Nakonec žáci dospěli k závěru, že název knihy je důležitý a čtenářům usnadňuje orientaci, nejdůležitější však je, co je psáno uvnitř, o čem kniha je, tedy její obsah. Na otázku, jestli se ve skupině na názvu knihy shodli, odpovídali žáci následovně: *„No, dalo by se říct, že docela jo. Teda K. chtěl pořád prosazovat jen své nápady, ale nakonec jsme mu vysvětlili, proč to tak nemůže být a on uznal, že máme pravdu. Potom jsme to začali vymýšlet dohromady, to bylo mnohem lepší.“*; *„My jsme se všichni shodli, možná to bylo tím, že jsme všechny holky a myslíme stejně, nevíme (smích).“*; *„Nemohli jsme se pořád domluvit, a tak jsme do výběru dali každý jeden tip. To nám přišlo nejlepší, protože je to fér.“*

Zaměstnání probíhalo bez větších potíží, možným zlepšením by ale bylo nechat žákům volný prostor, aby si tituly knihy vymýšleli sami. Mohli by se kdykoli projít po třídě, prohlédnout si nápady ostatních a zeptat se, co je vedlo k jejich volbě. Šlo by tedy o formu volné diskuze mezi žáky, která by je mohla obohatit a inspirovat k zamýšlení se nad svou volbou titulu knihy. Tato varianta mi přijde pro zaměstnání vhodnější zejména z toho důvodu, že někdy ve skupinách vznikaly zbytečné neshody, což nemuselo být všem žákům příjemné.

Zaměstnání 3

Dílčí cíl: hledat smysl sdělení v literárním textu a přetlumočit jej ostatním

Popis průběhu:

Se žáky si přečteme, komu je celá kniha věnována (Čerokíům). Položím jim otázku, zdali někdo tuší, kdo nebo co Čerokiové jsou, jejich nápady pak budu zapisovat do připravené myšlenkové mapy na tabuli. Do myšlenkové mapy tedy v prvním kroku zapíšeme informace, které žáci vědí nebo tuší. Poté budou žáci pracovat ve dvojicích. Pobaví se o tom, co by se o Čerokích chtěli dozvědět, co by je zajímalo. Když se na nějakém nápadu shodnou, mohou ho jít zapsat pod myšlenkovou mapu, do sloupce nazvaného „chci se dozvědět“. Jakmile budou žáci hotovi a nikdo už nebude chtít nic dopsat, přesuneme se k samotné aktivitě.

Nejprve žáci dostanou instrukce, až poté budou rozděleni do jednotlivých skupin. Po celé škole jsou vylepené úryvky z knihy, které souvisí s indiány (vše co dědeček Malému stromu vypráví, co se Malý strom postupně dozvídá nebo na co přichází vlastní zkušeností) a s životem Malého stromu (dále jen MS). Žáci budou ve skupinkách, které budou složené ze žáků druhé i třetí třídy. Jeden zástupce svou skupinu opustí a vyrazí hledat nějaký z úryvků (tyto úryvky budou zároveň označené indiánskými symboly, aby se žákům lépe pamatovalo, kterou ukázkou již někdo ze skupiny četl). Když ukázkou z knihy najde, přečte si ji a pokusí se udržet v hlavě jádro sdělení, aby je mohl po návratu ostatním členům skupiny co nejdetailněji převyprávět. Po převyprávění se vydá do prostor školy další žák, který se snaží nalézt text, který ještě skupině chybí. Mezitím, co tento žák pracuje s dalším úryvkem, zbytek členů skupinky se snaží na svůj flip chart vypsát informace, které se o životě indiánů zatím dozvěděli. Mohou zapisovat nejen zajímavosti o indiánech, ale cokoli, co je zaujalo, co jim utkvělo v paměti. Takto se žáci střídají do doby, než naleznou všech deset úryvků.

Poté, co všechny skupinky práci dokončí, si sedneme do kruhu i s flip charty a budeme diskutovat o nápadech, které si žáci zapsali. Také zkontrolujeme, jestli nám nějaké otázky, které si žáci před aktivitou položili, zůstaly nezodpovězeny. V neposlední řadě se zaměříme i na porovnání indiánské kultury s kulturou bílého obyvatelstva. Nejprve nechám žáky, aby se nad rozdílem pokusili zamyslet, poté se přesuneme k další aktivitě, která bude zaměřená právě na střet kultur.

Reflexe:

Jak jsem předpokládala, o Čerokíích žáci mnoho nevěděli. Ve třídě je však jeden žák, kterého indiánské kmeny zajímají, a ostatním prozradil, že se jedná o indiánský kmen Severní Ameriky. Do myšlenkové mapy týkající se Čerokiů žáci doplnili tato fakta: *indiánský kmen, Severní Amerika, minulá století, duše, příroda a rituály*. Každý, kdo do mapy něco dopsal, svůj výběr přede všemi zdůvodnil. Žáky by zajímalo: *co Čerokiové jedí, jaké mají zbraně, jejich zvyky a tance, kdy a z jakého důvodu byli vyhnáni, kolik Čerokiů bylo a jakou rozlohu mělo území, kde žili*.

V okamžiku, kdy se žáci dozvěděli, že budou muset hledat úryvky textů po škole (fotodokumentace v Příloze č. 2), ze kterých se možná dozví odpovědi na své otázky, měli radost. Pravidla zaměstnání pro ně byla poměrně složitá, proto jsme si vše názorně ukázali. Společně jsme se vydali k nalepenému textu, přečetli jsme si jej, snažili si zapamatovat důležité informace. Doběhli jsme zpátky na stanoviště jedné ze skupin a jeden ze žáků přetlumočil podstatný obsah zbytku své skupiny. Po ukázkovém běhu přišly na řadu otázky, které jsme si zodpověděli, a mohlo se začít.

Průběh zaměstnání jsem monitorovala – pohybovala jsem se po třídě, jednotlivých stanovištích i na chodbách pro případ, že by žáci potřebovali mou pomoc. Všechno však zvládali sami. Na jednu stranu byli žáci z pobíhání vyčerpaní, na druhou stranu jim změna činnosti prospěla a uvítali, že nemusí sedět. Pro žáky 3. třídy bylo udržení klíčové informace v paměti a její předání své skupině jednodušší, mladším žákům tento typ transferu myšlenky dělal občas problém. Neváhali se však k úryvku vrátit zpátky a věnovat mu více času, za což jsem je i následně pochválila a vyzdvihla jejich pečlivost. Role zapisovatele se ve skupině střídala v závislosti na tom, kdo byl zrovna k dispozici.

Třetí zaměstnání bylo časově náročnější, než jsem původně plánovala, proto bych v případě opakování doporučovala vyhradit si nejméně 45 minut jen na běh po škole (samozřejmě záleží na vzdálenosti mezi třídou a rozmístěnými úryvky). Pro příště bych počet textů snížila z deseti na menší počet, aby pro každého ve skupině vycházely například dva. Deset ukázek už bylo pro žáky poměrně náročné množství. Ke konci aktivity jsem pozorovala, že žáci již texty nečetli tak důkladně, snažili se je spíše vizuálně zapamatovat a odběhli skupině převyprávět pouze nepodstatný výňatek.

V reflexi jsme si shrnuli nové poznatky, které jsme o indiánech obdrželi. Některé nám dokonce zodpověděli otázky, které si žáci položili před zaměstnáním. Žáci požadovali odpovědi i ke zbylým otázkám, a proto jsme se je pokusili dohledat v knihách a na internetu. Na závěr zaměstnání jsem se žáků zeptala, jaký si myslí, že měli Čerokiové vztah s Bělochy. Reakce byly různé, téměř všichni se ale domnívali, že to byl vztah negativní. Žákům jsem nenabídla jednoznačnou odpověď, ale volně přešla k následujícímu zaměstnání.

Úryvky z knihy rozmístěné po škole:

1. „Znal jsem dobře celý potok až nahoru k Soutěsce. Vlačovky, co si uplétají vakovitá hnízda ve vrbách, se rozčilovaly, dokud si na mě nezvykly – pak už jen vystrkovaly hlavičky a povídaly si se mnou. Žáby zpívaly podél břehů, ale sotva jsem se přiblížil, zmlkly. Dědeček mi vysvětlil, že žáby cítí, jak se pod mými kroky chvěje země. Ukázal mi, že Čerokiové nenašlapují na paty, ale na špičku, a pak klouzavě došlápnou mokasínem na zem. Tak jsem mohl dojít až k nim a posadit se vedle žáby, aniž by přestala zpívat.“³
2. „Babička řekla, že každý Čerokí má nějaké tajné místo. Ona má své a dědeček také své. Řekla, že se ho na to nikdy neptala, ale myslí si, že dědečkovo je někde na vrcholku hor, na horní stezce. Řekla, že se domnívá, že všichni mají tajné místo, i když jistě to vědět nemůže, protože se tím dosud nikdo nezabýval. Babička řekla, že takové místo je nutné. Potěšilo mě, že i já je mám.“⁴
3. „Do svahu se musí umět běžet; kdybyste to někdy potřebovali, ale doufám, že ne. Dědeček mi ukázal, jak to dělají Čerokiové. Nesmí se nahoru běžet přímo, ale stranou, šikmo vzhůru. Ale ne po zemi, musíte došlapovat na horní strany křovin, kmenů a kořenů, nohy tak získávají oporu a neuklouznete. Je to nejrychlejší. Přesně tak jsem běžel.“⁵
4. „Když bylo počasí, jak mělo být, seli jsme většinou kukuřici. Byla to naše hlavní plodina, záviselo na ní živobytí naše a taky Starýho Sama; byl to také zdroj našich peněz, získaných za prodej whisky. Dědeček zapráhl Starýho Sama do pluhu a dělal řádky. Já jsem řádky nedělal. Dědeček říkal, že já jsem chlap na hlavní orbu. S babičkou jsme kladli zrníčka do řádků a zasypávali je hlínou. Babička sázela kukuřici také na svazích nad políčkem, a to kolíkem, jaký používají Čerokiové. Kolíkem se dloubne do země a hodí se tam zrníčko.“⁶
5. „Babička mě držela za ramena a dívala se mi do očí. Řekla: „Tvýho tátu a mámu spojili Čerokiové. Zapamatuješ si to, Malej strome? Ať si říká, kdo chce, co chce, pamatuj si to!“ Řekl jsem, že nezapomenu. Sebral jsem tlumok a šel s dědečkem na mýtinu. Šli jsme po kládě přes potok. Ohlédl jsem se. Babička stála na zápraží a dívala se za námi. Zvedla ruku, pak ji položila na srdce a pak mávla směrem ke mně. Věděl jsem, co to znamená.“⁷

³ Carter 2012, s. 52

⁴ Carter 2012, s. 53

⁵ Carter 2012, s. 65

⁶ Carter 2012, s. 118

⁷ Carter 2012, s. 151

6. „Lid dědečkova táty byl vychován horami. Netoužil po půdě ani po zisku, miloval svobodu hor stejně jako Čerokiové. Babička vyprávěla, jak se dědečkův táta setkal se svou ženou, dědečkovou mámou a jejím lidem. Našel sotva znatelné stopy na břehu potoka. Vrátil se domů, vzal kus jeleního masa a rozložil ho na malé mýtině. Položil k němu zároveň pušku a nůž. Druhý den se vrátil. Jelení maso bylo pryč, ale puška a nůž zůstaly. Vedle nich ležel jiný dlouhý indiánský nůž a tomahavk. Nevzal si je. Místo toho přinesl klasy kukuřice, položil je vedle zbraní a pak tam dlouho čekal.“⁸

7. „Babička řekla, že jsem to udělal dobře; když člověk na něco přijde, má se o to podělit s každým, koho nejdřív potká; dobro se tak šíří cestami, které by sis sám nedokázal vymyslet. Což je správné. Často jsem se pořádně zmácel, když jsem se brouzдал potokem, ale babička nikdy nic neřekla. Čerokiové nehubují své děti v ničem, co souvisí s lesem. Chodíval jsem daleko proti proudu potoka, brodil se průzračnou vodou, skláněl se pod zelenými záclonami smutečních vrb, spuštěných až k hladině a smáčejičích své konečky v proudu. Kapradí vytvářelo zelené krajkoví, pnulo se nad potokem a poskytovalo kotviště létavým pavoučkům.“⁹

8. „A zvlášť se nesmělo zpívat nebo pískat. Ale s dědečkem jsme mluvili. Normální rozhovor se nese v horách daleko. Většina lidí neví, ale Čerokiové ano, že existuje určitý rozsah tónů, jimiž lze mluvit a které přitom zní jako zvuky hor; jako vítr ve stromech nebo v mlázi, nebo jako proudící voda. A právě tak jsme s dědečkem mluvili. Taky jsme při práci naslouchali ptákům. Když se ptáci rozletí nebo cvrčci ve stromech přestanou hrát – je třeba mít se na pozoru. Dědeček říkal, že je tolik věcí, kerý je třeba si zapsat za uši, ale že není zrovna nutný zapamatovat si všechno naráz; že to pomalu přídě všechno samo vod sebe. Což se nakonec stalo.“¹⁰

9. „Politik všechny obešel a s každým si podal ruku; ale ani mně, ani dědečkovi ruku nepodal. Dědeček řekl, že to je proto, že vypadáme jako Indiáni a stejně nemůžeme volit, takže sme každému politikovi úplně k ničemu. Což se dá pochopit.“¹¹

10. „Bílí farmáři sklizejí své zahrady až v pozdním létě, ale Indiáni shromažďují úrodu od raného jara, sotva se objeví první zelené lístky, po celé léto až do podzimu, kdy pak sbírají žaludy a ořechy. Dědeček říkal, že lesy člověka uživí, esli s nima bude žít, a ne je ničit. Jenže to sbírání je pěkně tvrdá práce. Myslím, že skoro ze všeho nejlíp mi šlo sbírání různých plodů, mohl jsem třeba zalézt do maliniště a sbírat, aniž bych se jedinkrát ohnul. Při sbírání lesních plodů jsem se nikdy moc neunavil.“¹²

⁸ Carter 2012, s. 40

⁹ Carter 2012, s. 51

¹⁰ Carter 2012, s. 62

¹¹ Carter 2012, s. 71

¹² Carter 2012, s. 89

Zaměstnání 4

Dílčí cíl: vysvětlit roli bílých osadníků v životě Čerokiů

Popis průběhu:

Žákům položím otázku, jak si myslí, že Čerokiové vycházeli s bílým obyvatelstvem. Budu po nich také chtít vysvětlení jejich odpovědí. Vyslechnu si jejich názory a následně položím doplňující otázky, které budou znít:

Mohli mezi nimi vznikat nějaké konflikty? Jaké?

K čemu byste tento vztah přirovnali?

Poskytnu jim chvíli času, aby své nápady prodiskutovali se spolužákem a po chvíli se pokusíme na všechny tři otázky společně odpovědět.

Poté se pustíme do četby úryvku, který popisuje vysídlení a přesun Čerokiů, takzvanou Cestu slz. Jedná se o kapitolu Znat minulost, v níž prarodiče Malému stromu vysvětlují historické souvislosti současné zásadní role bílých osadníků v životě indiánů.

Po dočtení ukázky si v kruhu pošleme kámen a každý žák řekne, jak na něj zapůsobila. Následně se pokusíme srovnat chování bílých osadníků a Čerokiů. Zeptám se žáků, jestli jim kruté jednání něco připomíná a zdali se s něčím podobným ve svém životě setkali nebo byli svědky, že se někdo k někomu takto choval.

Reflexe:

Na otázku, jestli by mezi indiány a bílým obyvatelstvem mohly vznikat konflikty, žáci nejprve pokyvovali hlavou. Po chvíli se přihlásil jeden z žáků a začal vysvětlovat ostatním, že to byli lidé, a mezi lidmi přece vznikají konflikty, ať už jsou to domorodci nebo cizinci. Doplnil, že Čerokiové mají jiné tradice a životní styl, proto je možné, že si s bílými obyvateli neporozuměli. Už zmíněný žák, který se o indiánskou problematiku zajímá, přišel s odpovědí, že Běloši indiány vytlačovali a chtěli je vystěhovat ze svých území. Když jsem se zeptala proč, odpověděl, že nejspíš kvůli půdě, kterou chtěli Běloši pro sebe, a nelíbilo se jim, že ji osidlovali jejich rivalové.

Když jsme se posléze problematikou zabývali hlouběji, spoustě žáků připomněla situaci Čechů a Romů v naší republice. Nelíbilo se jim, že jsou Romové častokrát bezdůvodně odsuzováni. Nemohou se ani bránit, protože se jedná o méně početnou skupinu. Chvíli jsme si na tohle téma povídali, poté jsme začali s četbou ukázky. V průběhu čtení jsem pozorovala

zachmuřené tváře posluchačů, příběh v nich vyvolal emotivní zážitek. Abych žáky přivedla na jiné myšlenky a vrátila je v myšlenkách zpět do prostředí hor k rodině Čerokiů, plynule jsme se přesunuli k následující aktivitě.

Toto zaměstnání bylo pro žáky druhé a třetí třídy tematicky poměrně náročné, s čímž jsem počítala. Nicméně na základě zkušenosti bych pro příště změnila pořadí ukázky a pokládání otázek. Což znamená, že nejdříve by byl žákům představen úryvek textu, ve kterém je popsána Cesta slz, po němž by následovaly otázky:

Proč babička s dědečkem chtěli, aby Malý strom poznal minulost Čerokiů?

Jaké pocity to v Malém stromu vyvolalo? A jaké ve vás?

Co to byla Cesta slz? A proč se na ni museli Čerokiové vydat?

Soudím, že po získání informací z ukázky literárního textu budou mít žáci větší povědomí o vysídlování Čerokiů a budou tak schopni vést alespoň stručnou diskusi týkající se výše uvedených otázek. Záleží na tom, zda učitel chce, aby pocity z popisu Cesty slz vstřebali žáci individuálně, nebo aby se o ně podělili s ostatními.

Ukázka z knihy:

„Babička s dědečkem chtěli, abych poznal minulost, neboť „dyž neznáš svou minulost, nebudeš mít budoucnost. Dyž nevíš, kde pobejval tvůj lid, nebudeš ani vědět, kam de“. A tak mi skoro o všem vyprávěli.

Jak přišli vládní vojáci. Jak do té doby Čerokiové obdělávali bohatá údolí. Jak pořádali svatební tance. Jak se jelen a laň, kohoutek s křepelkou radovali při námluvách. Jak, když mráz přebarvil dýně, zrudly tomely a kukuřice ztvrdla, jak se ve vesnici slavily slavnosti žní. Jak se připravovali na zimní hony a jak slibovali věrnost Cestě.

Jak najednou přišli vládní vojáci a nabádali je, aby podepsali papír. Řekli jim, že ten papír určuje, kam až noví bílí osadníci mohou zakládat svá sídla, aby nezabírali půdu Čerokiů. A když to podepsali, přišli další vládní vojáci s puškami a na nich nasazenými dlouhými noži. Vojáci řekli, že slova na papíře změnila svůj smysl. Teď říkají, že Čerokiové musejí opustit svá údolí, své domy a své hory. Že musejí jít daleko směrem zapadajícího slunce, kde má vláda pro Čerokie jinou půdu, kterou bílý muž nechce.

Jak přišli vládní vojáci a zaplnili velké údolí rachotem svých pušek a v noci táboráky. Udělali kolem Čerokiů kruh. Sehnali je z hor a dolin ve stádech jako dobytek a sevřeli je v obklíčení.

Za nějakou dobu, když už měli téměř všechny Čerokie, přitáhli povozy a mezky a řekli Čerokiům, že můžou odjet do země zapadajícího slunce. Čerokiům už nezbylo nic. Ale odmítli jet na vozech, a tak jim zbylo aspoň něco. Něco, co se nedá vidět, ani nosit, ani jíst, ale je to přece něco – nevezli se. Šli pěšky.

Vládní vojáci jeli na koních před nimi, po stranách a za nimi. Čerokiští muži kráčeli s pohledem upřeným přímo před sebe, nepodívali se ani dolů, ani na vojáky. Jejich ženy a děti šly těsně za nimi a na vojáky také nepohlédly.

Kdesi za nimi harašily a řinčely prázdné a teď už zbytečné povozy. Nedokázali jimi ukrást duši Čerokiů. Vzali jim zemi a jejich domy, ale Čerokiové nedopustili, aby povozy uloupily jejich duši.

Když procházeli vesnicemi bílého muže, lemovali cestu lidé, kteří pozorovali, jak jdou kolem. Nejdřív se smáli, jak jsou Čerokiové hloupí, jdou pěšky a povozy za sebou

nechávací kodrcat prázdné. Čerokiové nepohnuli hlavou, jejich posměchu si nevšímali a brzy bylo po smíchu.

Jak se Čerokiové vzdalovali od svých hor, začali umírat. Jejich duše neumírala, ani neslábla. Byli to jen ti nejmladší, nejstarší a nemocní, co nevydrželi.

Zprvu je vojáci nechávali zastavit a pohřbívat mrtvé; ale potom umírali další – po stovkách – po tisících. Víc než třetina jich na Stezce pomřela. Vojáci jim přikázali, že smějí pohřbívat své mrtvé jen jednou za tři dny, protože spěchali a chtěli s Indiány co nejdřív skoncovat. Rozkázali nakládat mrtvé na povozy, ale Čerokiové nekladli své mrtvé do povozů. Nesli je. Pěšky.

Muž nesl svou mrtvou ženu. Syn svou mrtvou matku, svého otce. Matka nesla své mrtvé dítě. Nesli je v náručí. Kráčeli, hlavou nepohnuli, nepohlédli na vojáky ani na lidi shromážděné po stranách Stezky, kteří se na ně přišli podívat. Někteří z těch lidí se dali do pláče. Ale Čerokiové neplakali. Aspoň ne navenek, neboť Čerokiové jim nedovolili nahlédnout do duše, tak jako nenastoupili do povozů.

A tak se té cestě začalo říkat Stezka slz. Ne proto, že Čerokiové plakali; neuronili ani slzu. Nazvali ji Stezkou slz, protože to zní romanticky a vypovídá to o smutku těch, co stáli podél Stezky. Pochod smrti nezní romanticky.

Nelze dost dobře psát básně o miminku v matčině náručí, o tělíčku ztuhlém smrtí, s očima, které se nezamhouří, vytřeštěnýma k rozkývané obloze; o matce, která jde bez hlesu dál. Nedají se dost dobře zpívat písně o otci, který složí své břímě, mrtvolu své ženy, položí se v noci vedle ní, ráno znovu vstane a nese ji zase dál, když požádá nejstaršího syna, aby nesl tělo jeho nejmladšího. A nedívat se, nemluvit, neplakat a nevzpomínat na hory.

Nebyla by to hezká píseň. A proto se říká Stezka slz.

Neodešli všichni Čerokiové. Někteří, co znali pěšiny v horách, se uchýlili do náruče jejich soutěsek a strží v úbočích; tam se svými ženami a dětmi žili, stále na útěku.

Líčili pasti, ale někdy se k nim neodvážili ani vrátit, protože se objevili vojáci. Vyhrabávali ze země sladký kořen, ze žaludů utloukali mouku, trhali si lesní salát na mýtinách, pod kůrou stromů vylupovali šťavnaté lýčí. Pod břehy studených potoků lovili rukama ryby. Pohybovali se tiše jako stíny, neviditelný, neslyšitelný lid – zanechávající za sebou jen nepatrné stopy života.

Občas přece nacházeli přátele. Lid dědečkova táty byl vychován horami. Netoužil po půdě ani po zisku, miloval svobodu hor stejně jako Čerokiové. Babička vyprávěla, jak se dědečkův táta setkal se svou ženou, dědečkovou mámou a jejím lidem. Našel sotva znatelné stopy na břehu potoka. Vrátil se domů, vzal kus jeleního masa a rozložil ho na malé mýtině. Položil k němu zároveň pušku a nůž. Druhý den se vrátil. Jelení maso bylo pryč, ale puška a nůž zůstaly. Vedle nich ležel jiný dlouhý indiánský nůž a tomahavk. Nevzal si je. Místo toho přinesl klasy kukuřice, položil je vedle zbraní a pak tam dlouho čekal.

Přišli pomalu v pozdním odpoledni. Pohybovali se mezi stromy, skrývali se za nimi a zase se obezřetně vynořovali. Dědečkův táta natáhl ruce a oni – bylo jich asi tucet, muži, ženy, děti – natáhli taky ruce, až se nakonec dotkli. Babička říkala, že každý se musel natáhnout pořádný kus, ale odvážili se toho.¹³

Zaměstnání 5

Dílčí cíl: uvědomit si význam přírody a její smysl v životě Malého stromu

Popis průběhu:

Následující aktivita se zaměřuje na představení hlavní postavy knihy, Malého stromu, a jeho vztahu k přírodě. Začneme tím, že si společně přečteme píseň, kterou zpívá babička.

¹³ Carter 2012, s. 38-40

Pokračovat budeme posledním odstavcem první kapitoly, v němž si Malý strom uvědomí, že je to právě on, jehož příchod příroda oslavuje.

Aby si žáci uvědomili postavení přírody v životě MS, budeme se touto písni zabývat podrobněji. Prozradím žákům, že v následujících chvílích si společně zkusíme vytvořit zvuk lesa, který radostně vítal MS. Žáci si pohodlně sednou nebo lehnou na koberec ve třídě, zavřou oči a budou vydávat zvuky, které můžeme slyšet v přírodě (šumění stromů, zvuk řeky, tekoucí vodopád, šustění listů, vítr, praskání větví atd.). Prozatím vynecháme zvuky zvířat. Se žáky se dohodneme, že zvuky zvířat začneme přidávat až v okamžiku, kdy se nám rozezní příroda. Nemusí se bát, dostanou k tomu ode mě pokyn. Žáci mohou také kdykoli na chvíli utichnout a jen se zaposlouchat. Do vytvořeného zvukového prostředí pustím audionahrávku této písně.¹⁴ Poté dám žákům pokyn k tomu, aby se les utišil, jelikož přichází noc.

Po chvíli se pustíme do reflexe, jak žáci jimi vytvořený les vnímali, jestli by se v něm cítili bezpečně a uvolněně. Navážeme na to diskuzi, jak se asi mohl v lese cítit Malý strom, jak ho příroda přijala a jak naopak vnímal přírodu on. Níže uvádím konkrétní znění otázek.

Když jste se zaposlouchali, jak jste les vnímali?

Jak jste se cítili?

Jak se podle vás mohl v lesích cítit Malý strom?

Jak ho příroda přijala a jak vnímal přírodu on?

Reflexe:

Po dočtení krátkého úryvku jsem měla v plánu se žáky ihned pokračovat s vytvářením zvuků přírody, ale nakonec jsem ještě před tím položila pár otázek týkajících se textu, abych se ujistila, že mu žáci porozuměli. Nejprve jsem položila dotaz, o čem se v písni zpívá, co v ní bylo zmíněno. Žáci vyjmenovali přírodu, les, Malý strom a vítr. Dotázala jsem se, co nebo kdo byl Malý strom. Žáci bez zaváhání odpověděli, že Malý strom je malý kluk, hlavní postava knihy. Jak si Malý strom žáci představují? Poprosila jsem je o vnitřní i vnější charakteristiku postavy. Odpovědi byly následující: *dítě, indián, dlouhé vlasy, černé oči, snědší pleť, nepřítel*

¹⁴ CARTER, Forrest. Škola Malého stromu [zvukový záznam na CD]. Čte Lukáš HLAVICA. Praha: Tympanum, 2009.

vysoký, hubený, dobrosrdečný, nebojácný, obětavý, milý, natěšený zažít nová dobrodružství. Žáci měli po pár okamžicích o postavě jasnou představu a dlužno podotknout, že popis Malého stromu v knize byl do značné míry totožný.

Měla jsem obavy, že při vysvětlování další aktivity tohoto zaměstnání – vytváření autentického prostředí přírody, budou žáci zmatení. To se však nestalo, žáci vše ihned pochopili. Během aktivity žáci nepodváděli a důsledně zavřeli oči. Chvíli trvalo, než se našel první odvážlivec, ale po chvíli se nám příroda probudila. Postupně se připojili další žáci a začali vydávat různé zvuky přírody. Najednou se člověk ve třídě cítil jako na paloučku u lesa, zvuky byly velice tiché, avšak příjemné. Po chvíli mě napadlo žákům sdělit, že se k nám žene vichřice. Okamžitě začal zvuk přírody sílit, převládalo hučení větru. Po chvíli jsem žáky vybídla k přidání zvuků lesních zvířat. Lesní zvíře vyvolalo pravděpodobně jako první asociaci sovu, protože v prvních momentech jsem slyšela pouze tyto zvuky. Začali se však přidávat i další a opět jsme společně dokázali vytvořit autentickou zvukovou kulisu lesa.

Má první otázka směřovala k pocitům, které v žácích vytvořené prostředí vyvolávalo, když se zaposlouchali. Jelikož byli všichni plní dojmů, vyzvala jsem je nejprve, aby si tuto otázku zodpověděli během dvou minut ve dvojicích nebo ve větších skupinách. Po uplynutí této doby jsem se zeptala několika konkrétních žáků, při čemž odpovědi se vesměs shodovaly. Tvrdili, že přírodu opravdu slyšeli a že nejpříjemnější byl začátek, kdy byla příroda tichá. Po připojení zvířecích zvuků se postupně příroda stávala spíše zoologickou zahradou, při čemž oceňovali, že se po chvíli zase utišila a byla rázem věrohodnější. Shodli se, že někteří spolužáci vydávali zvuky, které by v přírodě nebylo možno nikdy zaslechnout. Na otázku, jak by se v takovém lese cítili, žáci odpovídali následovně:

První část (bez zvířat): *příjemně, uvolněně, bezpečně, osamoceně, ztraceně, dobře*

Druhá část (vichřice): *bál/a bych se, unaveně, byl/a by mi zima, špatně, ztraceně*

Třetí část (se zvířaty): *jako v ZOO, byl/a bych na pozoru, uvolněně, příjemně, měl/a bych velký strach, že nejsem sám/sama*

Odpověďmi žáků jsem byla překvapena, měla jsem radost, že v nich zaměstnání vyvolalo emoce a že dokázali popsat, jak by se v daném prostředí cítili. Neváhala jsem se jich zeptat, jak si myslí, že se v přírodě cítil Malý strom. Všichni se shodli na tom, že příroda byla jeho domovem, tudíž určitě dobře. Zmiňovali i fakt, že přírodě rozuměl a dokázal se s ní domluvit

a také z ní čerpal energii. Věděl, že když spolu budou žít jako kamarádi, jeden druhého nezradí. Odvažují se tvrdit, že žáci si z tohoto zaměstnání odnesli přesně to, co jsem si přála. Navíc pro ně aktivita byla spontánním zážitkem, během něhož si ani neuvědomovali, že se stále jedná o práci v rámci literární výchovy.

Úryvek z knihy:

„Jakási ruka mě pohladila po hlavě. Byla to babička, přisedla si ke mně na podlahu, nohy přikryté široce rozprostřenou sukni, vlasy, protkané stříbrem a svázané do copů, jí padaly přes ramena až do klína. Tak vyhlížela z okna a pak začala měkounce zpívat:

*Už poznali, že přišel,
lesy i šum větví.
Otec hor vítá jej svou písní.
Nemají strach z Malého stromu,
vědí, že mu vlídnost sídlí v srdci,
všichni zpívají: „Malý strome, nejsi sám.“*

*I ta malá hloupá Laj-ná
se svými bublavými vodami
radostně poskakuje horami.
„Poslouchej můj zpěv,
ó, bratře, kterýs přišel mezi nás,
Malý strom je náš bratr, Malý strom je tu.“*

*Uwi-asdy, malý srnec,
a Min-ilá, křepelka,
dokonce i Khe-gů, vrána, se dali do zpěvu.
„Statečně je srdce Malého stromu,
jeho silou je vlídnost,
Malý strom nikdy nebude sám.“*

Babička zpívala a mírně se kývala sem a tam. A já jsem najednou zaslechl mluvit vítr, a jak o mně zpívá Laj-ná, potůček, a jak o mně vyprávějí všem mým bratrům.

Poznal jsem, že já jsem Malý strom; byl jsem šťasten, že mě někdo miluje a že po mně někdo touží. Usnul jsem a už jsem neplakal.“¹⁵

Zaměstnání 6

Dílčí cíl: pochopit koloběh přírody i charakter života Malého stromu

Popis průběhu:

Jelikož je u mladších žáků potřeba měnit nejen druhy aktivit, ale i prostředí, přesuneme se na další aktivitu ven. Důvodem není pouze snaha o to, aby se žáci provětrali, ale zejména to,

¹⁵ Carter 2012, s. 10-11

aby se alespoň na chvíli skutečně ocitli v přírodě a pokusili se vnímat pouto, které pojilo Malý strom s jeho okolím. Najít klidná místa v blízkém okolí naší základní školy nebude problém, v těsné blízkosti se nachází dva městské parky.

Začneme v prvním z nich, kde si uděláme malou procházku s pěti čtecími zastávkami. Zastávky budou u míst, která jsou něčím specifická (například u památných stromů, u altánu, u vily atd.) a jednat se bude o úryvky z kapitol Cesta a Tajné místo. Důležité bude snažit se o to, aby žáci pochopili vztah Malého stromu s prarodiči, jeho spjatost s přírodou i to, jaký význam pro něj má jeho tajné místo. Po přečtení každé ukázky z knihy budou žákům na jednotlivých zastávkách položeny otázky, které uvádím níže. Všechny otázky jsem volila tak, aby žákům postupně odkrývaly smysl literárního díla, aby jim pomáhaly pochopit význam právě přečteného textu. Když skončíme s naší procházkou, posadíme se na lavičku, a kdo bude chtít, dostane prostor pro popsání svého tajného místa (kam rád chodí, kde se ukrývá před ostatními a proč se jedná právě o tohle místo).

Otázky u zastávky 1:

Proč dědeček Malý strom nevzbudil, ale nechal ho, ať se probudí sám?

Co myslíte, že bylo na horní stezce?

Otázky u zastávky 2:

Lovili jste někdy něco?

Myslíte si, že dědeček s Malým stromem nějakého krocana uloví?

Otázky u zastávky 3:

Co to znamená žít Cestou?

Proč to dědeček Malému stromu vysvětluje?

Otázky u zastávky 4:

Jak se po úspěšném lovu cítil Malý strom?

A jak dědeček?

Otázky u zastávky 5:

Proč měl Malý strom své tajné místo?

Kdy na své tajné místo chodil?

Reflexe:

Venkovní prostředí žákům svědčilo, vyšlo nám i počasí, což byla příznivá okolnost. Když jsme vyšli s knihou ven, byla to pro ně příjemná změna. Během cesty do parku jsme probírali, proč jdeme s knihou ven, zda to má nějakou spojitost s příběhem. Žáky napadlo, že by to mohlo být proto, abychom byli v přírodě jako Malý strom. K této domněnce jsem nic nedodávala, jelikož měli naprostou pravdu.

U jednotlivých zastávek žáci odpovídali na otázky uvedené výše. Žáci věděli, že se na čtení musí soustředit, aby na otázky dokázali odpovědět. Podle mého názoru jim otázky také pomohly přemýšlet nad čteným textem a udělat si představu o tom, jak probíhají dny v životě Čerokiů. Pozorovala jsem, že pasáže o lovu krocanů více zaujaly chlapce. Níže uvádím příklady odpovědí žáků u jednotlivých zastávek.

Odpovědi u první zastávky: *„Nevzbudil ho, protože velcí chlapi se probouzí sami, když o něco jde.“; „Aby se Malý strom osamostatnil, dědeček ho k tomu chtěl vychovat.“; „Dědeček ho na to připravil, že ho nevzbudí, záleželo to jen na něm. Chtěl ho naučit, že když člověk potřebuje ráno někam vyrazit, musí brzo vstát.“ / „Na horní stezce bylo určitě něco, co chtěl dědeček Malému stromu ukázat. Možná něco tajného.“; „Napadlo mě, že tam šli na lov.“*

Odpovědi u druhé zastávky: *„Často chodíme s taškou na lov ryb k malému rybníku blízko našeho domu, jiná zvířata jsem nikdy nelovil.“; „Jo, děda byl myslivec, les byl jeho druhým domovem. Často mě brával s sebou.“; „Ne, nikdy jsem nic nelovila a ani mě to neláká, je mi líto zvířátek.“; „S mámou jsme jednou ve spíži lovili myši a potkany. Byla to sranda.“ / „Podle mě uloví, dědeček má určitě s lovením velké zkušenosti.“; „Stoprocentně.“; „Podle mě ne, aby byl příběh zajímavější (smích).“; „Jo, uloví. Musí, protože jinak by neměli co jíst.“*

Odpovědi u třetí zastávky: *„Žít cestou znamená to, že je přirozené, že se zvířata navzájem požívají. Člověk z toho nesmí být smutný, protože to tak v přírodě prostě chodí.“; „Cesta je jakoby cesta každého zvířete. A co ho na té cestě potká, záleží na tom, jak je silné nebo slabé.“ / „Aby z toho nebyl smutný, ale bral to sportovně.“; „Protože viděl, že je Malý strom smutný, tak mu to chtěl vysvětlit, aby to pochopil a smutný nebyl.“; „Ví, že se s tím bude setkávat každý den a nechce, aby byl pořád smutný.“*

Odpovědi u čtvrté zastávky: „*Myslím, že dobře. Nakonec krocany vybral a měl radost, že se uměl rozhodnout.*“; „*Byl rád, že na něj je dědeček pyšný a že z něj má radost.*“; „*Já myslím, že si oddychl, že je konec a může si jít domů odpočinout.*“ / „*Podle mě byl dědeček rád, že to Malému stromu jde a že si vychovává svého nástupce.*“; „*Byl na svého vnuka pyšný.*“

Odpovědi u páté zastávky: „*Aby se v něm mohl ukrývat, taky jedno takové mám.*“; „*Protože chtěl být někdy hodně daleko od všech, aby mohl třeba relaxovat a přemýšlet o různých věcech.*“; „*Chtěl být taky chvíli sám, to se dá pochopit.*“ / „*Asi kdykoli chtěl.*“; „*Když potřeboval být sám.*“; „*Když si chtěl pročistit hlavu.*“

Soudě dle odpovědí na otázky u jednotlivých zastávek žáci textu porozuměli a dokázali své odpovědi podložit literárním textem. Oceňuji, že do odpovědí zapojili i vlastní zkušenosti, což jim pomohlo smyslu díla lépe porozumět. Nejvíce se rozmluvili o zážitcích z lovu, když se jako menší snažili nastražit past, ale nikdy nic neulovili. Jeden ze žáků má tatínka myslivce, takže ostatním povídal spoustu příhod z honů. Stejně jako Malý strom, žáci byli nejprve smutní z dědečkova popisu potravního řetězce, ale poté jsme si uvedli pár dalších příkladů a vysvětlili si, že tak to v přírodě chodí. Jedna žačka upozornila na možnost přemnožení některých druhů zvířat, kdyby žádná neumírala. Pochopili, že i smrt patří do koloběhu přírody, ve které Malý strom žije. Zmiňovali také, že je dobře, že ho takovým věcem dědeček učí už od malička, jelikož to chlapec později bere jako přirozenou věc.

Na závěr jsem žáky poprosila, ať zvedne ruku ten, kdo má nějaké své tajné místo, kam se chodí ukrývat před ostatními, když chce mít svůj klid. Přihlásila se asi polovina třídy. Vybidla jsem je, zdali by nám někdo chtěl své tajné místo popsat nebo o něm něco povědět. Přihlásili se jen tři žáci, ostatní argumentovali tím, že když se mu říká tajné místo, že se nesmí nikomu prozradit, to už by pak nebylo tajné. Jeden ze žáků své tajné místo dopodrobna popsal – jak vypadá uvnitř a co je kolem. Druhý dobrovolník popisoval spíše důvod, proč tajné místo má a před kým se do něj chodí ukrývat. Třetí žák vyprávěl, jak své tajné místo objevil a kdo všechno o něm ví. Během povídání o tajných místech jsme seděli pod košatým stromem, což umocnilo celkovou atmosféru. Podle míry zaujetí žáků si myslím, že je zaměstnání bavilo a témata jim byla velice blízká.

Úryvky z knihy čtené na jednotlivých zastávkách:

Zastávka 1:

„Babička seděla v houpací židli, která pod její malou vahou slabě vrzala. Pracovala a pobrukovala si. Borové suky praskaly v krbu. Zabrало jí to všechny večery v týdnu, než mi sešila vysoké mokasíny. Zahnutým nožem vykrájela tenké proužky jelení kůže a obšila

jimi všechny švy. Když skončila, namočila mokasíny do vody. Obul jsem je mokré a chodil po místnosti sem a tam, tak dlouho, až mi uschly na nohou, měkké a poddajné, lehoučké jako vzduch.

Toho rána jsem skočil do montérek, zapnul si bundu a nakonec vklouzl do mokasínů. Byla ještě tma a chladno – ranní vánek ještě nestačil rozšumět stromy.

Dědeček řekl, že jestli vstanu včas, můžu s ním jít na horní stezku, a ještě řekl, že mě nevzbudí.

„Pořádněj mužskej vstává ráno z vlastní vůle,“ řekl nakloněn nade mnou, aniž by se usmál. Jenže dědeček nadělal při vstávání spoustu rámusu, několikrát bouchl na stěnu mého pokoje a nezvykle hlasitě mluvil s babičkou. Slyšel jsem to, a tak jsem byl první venku a čekal na něj se psy ve tmě.

„Á, ty už seš tady,“ překvapeně zněl dědečkův hlas.

„Ano, pane,“ řekl jsem, ale tak, aby nebylo na hlase znát, že se tím vytahuju.

Dědeček napřáhl prst na poskakující psy: „Zůstaňte!“ poručil. Stáhli ocase, kňučeli a prosili. Stará Maud se dala do vytí. Ale nešli s námi. Zůstali tam jako hromádka neštěstí a dívali se, jak odcházíme z mýtiny.¹⁶

Zastávka 2:

„Mon-o-lá, Matka země, pronikala mými mokasíny. Zřetelně jsem cítil, jak tu tlačí, tu se nadouvá a tam zase uhýbá a poddává se... Cítil jsem kořeny, žíly jejího těla, a pulsování vody – krve v hlubinách jejího nitra. Byla teplá a pružná, pohrávala si se mnou na svých prsou přesně tak, jak mi to slibovala babička. (...)“

Dědeček se zastavil a ukázal na kraj cesty. „To je vona – krocaní pěšinka. Vidiš to?“ Dřepl jsem si na všechny čtyři a prohlížel stopy; z jednoho místa vycházely všemi směry malé otisky podobné klacíčkům.

„Tak,“ řekl dědeček, „tady nastražíme past.“ Odbočili jsme ze stezky, až jsme našli dutinu po vyhnilém pařezu.

Nejprve jsme ji očistili od listí a potom dědeček vykrajoval dlouhým nožem kusy kypré půdy. Vyhrabali jsme hlínu a roztrousili ji okolo do listí. Když už jáma byla tak hluboká, že jsem neviděl přes okraj, dědeček mě vytáhl. Přinesli jsme větve, jámu zakryli a navrch nasykali náručí listí. Potom dědeček svým dlouhým nožem vyryl rýhu od jámy až ke krocaní pěšince a pak zpět ke dnu jámy. Z kapsy vyndal zrna červené indiánské kukuřice, rozsypal je po celé délce rýhy a do jámy jich hodil plnou hrst.¹⁷

Zastávka 3:

„Dědeček se díval, já taky, a společně jsme naslouchali sílicím zvukům ranního vánku, který začal šumět ve stromech.

„Ožívá,“ řekl tiše a jemně, aniž spustil oči z hor.

„Ano, pane,“ řekl jsem, „ožívá.“ Hned jsem věděl, že si s dědečkem rozumím tak, jak to většina lidí ani nezná. (...)“

V trávě se natřásala a poskakovala křepelka, zobala semínka. Pak ukázal vzhůru k ledově modré obloze.

Nebyla tam žádná oblaka, zprvu jsem ani neviděl to smítko, které se vynořilo nad hřebenem. Pomalu rostlo. Pták se řítí dolů těsně nad svahem, proti slunci, aby se stín nepohyboval před ním – lyžař na vrcholcích stromů, křídla napůl složená, jako hnědá kulka, rychleji, rychleji, přímo na křepelku.

Dědeček se ušklíbl: „To je starej Tal-kon, jestřáb.“

Křepelka se vzpamatovala, rozběhla se k lesu – ale pozdě. Jestřáb zaútočil. Peří se rozletělo vzduchem, ptáci se chvíli váleli po zemi, jestřábova hlava se zvedala a klesala ve smrtících úderech. Za mžik vzlétl, mrtvou křepelku sevřenou v pařátech, vzhůru podle svahu, až zmizel za hřebenem.

Neplakal jsem, ale asi jsem vypadal smutně, protože dědeček řekl: „Nebud’ smutnej, Malej strome. Tak už to chodí, to je Cesta. Tal-kon chytil pomalou, aby pomalá neměla

¹⁶ Carter 2012, s. 11-12

¹⁷ Carter 2012, s. 12

děti, kerý by byly taky pomalý. Tal-kon sežere tisíce krys, co požiraj vejce křepelek stejně pomalejš jako rychlejš. Tal-kon žije Cestou. Pomáhá křepelkám.“¹⁸

Zastávka 4:

„Vrátili jsme se ke stezce. Sluníčko bylo vysoko nad námi, když jsme došli ke krocaní pasti. Slyšeli jsme je dřív, než jsme spatřili past. Byli tam, hlasitě pípali na poplach. (...) Dědeček je s nohama svázanýma rozložil po zemi; bylo jich šest. Ukázal na ně. „Sou asi stejně starý, maj stejně tlustý hřebínky. Potřebujeme jen tři, tak je vyber, Malej strome.“ Zprvu jsem je obcházel, potom jsem se sklonil, dřep si na bobek a pozorně je zkoumal. Pak jsem zase chodil kolem. Musel jsem pečlivě zvažovat. Lezl jsem mezi nimi po čtyřech a nakonec jsem vybral tři nejmenší; aspoň jsem si to myslel.

Dědeček neřikal nic, stáhl provázky z nožiček těch ostatních. Rozběhli se rovnou dolů a tloukli křídly do horského svahu. Dědeček si přehodil dva krocany přes rameno.

„Můžeš nýst toho třetího?“ zeptal se.

„Ano, pane,“ opáčil jsem, ale úplně jistý jsem si nebyl. Dědečkovou kostnatou tváří se mihl úsměv: „Dybys nebyl Malej strom, řek bych, že ses Malej jestřáb.“

Sestupoval jsem za dědečkem stezkou dolů. Krocán byl těžký, ale jak mi tak visel na ramenou, měl jsem dobrý pocit. Slunce se naklonilo nad dalekou horu, prosvětlovalo stromy podle stezky a na cestě před námi vytvářelo obrazce roztaveného zlata. V tom zimmím odpoledni se i vítr utišil. Dědeček šel přede mnou a tiše si propěvoval. Chtělo se mi tak žít věčně ..., protože jsem věděl, že jsem dědečka potěšil. Pochopil jsem Cestu.

*Sestupovat zimmím sluncem z hor,
před sebou srub, za sebou krocaní past,
pod nohami sluncem obtištěný bor,
to je ráj a Čerokie slast.*

*Tu chvíli, kdy se nad hřebeny rozední,
uvidět a písniím lesů naslouchat,
Mon-o-lá, země, vnímat rození,
pak Cestu Čerokie budeš znát.*

*Bez smrti v životě není ani den ve stu,
vztah obou je věčně hluboký,
pochop moudrost Mon-o-lá a tu pravou Cestu,
duši měj, jakou má Čeroki.“¹⁹*

Zastávka 5:

„Při cestách podle potoka jsem našel své tajné místo. Bylo už kousek ve stráni, obklopené vavřínem. Nebylo nijak veliké, jen malý porostlý pahrbek. Nad ním se skláněl starý gumovník, co má sladkou pryskyřici. Sotva jsem to spatřil, věděl jsem, že jsem našel své tajné místo. Chodíval jsem tam hodně často.

Stará Maud si tam zvykla chodit se mnou. To místo se jí líbilo. Sedávali jsme spolu pod gumovníkem, naslouchali a dívali se. Na tajném místě Stará Maud nikdy nevydala ani hlásku – věděla, že je tajné.

Jednou pozdě odpoledne jsme seděli se Starou Maud zády ke stromu a dívali se. Najednou jsem zahlédl vzdálený pohyb. Byla to babička. Prošla nedaleko nás. Ale myslím, že si mého tajného místa nevšimla, jinak by jistě něco řekla.

Babička se dovedla pohybovat tišeji než vánek v lesním listí. Šel jsem za ní, když sbírala kořeny. Dohonil jsem ji, abych jí pomohl, a tak jsme si sedli na poražený kmen a přebírali kořeny. Byl jsem asi moc mladý na to, abych dokázal uchovat tajemství, protože jsem babičce o svém tajném místě hned řekl. Nepřekvapilo ji to – což zase překvapilo mě.“²⁰

¹⁸ Carter 2012, s. 13-14

¹⁹ Carter 2012, s. 14-16

²⁰ Carter 2012, s. 52-53

Zaměstnání 7

Dílčí cíl: vyzkoušet si lovecké strategie a zamyslet se nad důležitostí jejich volby v životě indiánů

Popis průběhu:

Pokračovat budeme zpět do školy, zastavíme se však ještě v jiném parku, kde si děti vyzkouší dva typy honiček. Jedna bude probíhat tak, že se dvojice budou honit pouze na rovině, druhý typ hry na honěnou bude ve spirále, která se bude postupně zužovat ke svému středu. Po vyzkoušení obou typů drah se žáci pokusí přemýšlet nad tím, jaké jsou výhody a nevýhody těchto dvou běhů, při kterých se navzájem chytají.

Po vyslechnutí názorů dětí si sesedneme ke stromu a přečteme si část kapitoly Lišák a psi. Po přečtení kapitoly položím otázku, jestli děti vidí nějakou souvislost mezi knihou a jejich během. Pokud ano, věnujeme chvíli času jejich názorům a necháme si prostor pro vymýšlení dalších možností, jak by se dal lišák lépe chytit. Před tím, než budou žáci své strategie prezentovat ostatním spolužákům, si mohou běhy vyzkoušet na volném prostranství uprostřed sadů. Po uplynutí vyhrazeného času položím žákům tyto otázky:

K čemu jsou lovecké strategie?

Pomáhaly nějak Čerokiům?

Reflexe:

Pro zkoušení různých běhů doporučuji použít jako pomůcku dlouhé lano, kterým učitel vyznačí spirálu u druhého typu běhu (je možné použít i barevné kužely). Jelikož vím, že ne všichni jsou zdatnými sportovci, možnost vyzkoušet si honičky jsem nechala na dobrovolném rozhodnutí žáků. Ze zájemců jsem vytvořila dvojice, které si vyzkoušely obě strategie. Někteří žáci, kteří se nejprve odmítli zapojit, se po chvíli rozhodli honičku také vyzkoušet, z čehož jsem měla radost. Aktivita je bavila a některé dvojice si ji vyzkoušely hned několikrát.

Již v průběhu tohoto zaměstnání jsem si všimla, že žáci diskutují nad strategiemi obou běhů. Po skončení jsme si sedli do kruhu a poprosila jsem běžce, aby nám řekli své zážitky a postřehy. Všichni došli k závěru, že chytit toho druhého je mnohem těžší ve spirále než na rovině. Na otázku, zdali jim běhy něco připomínají, nedokázali odpovědět. Napověděla

jsem jim, ať zkusí běhy porovnat s lovem. Začali přemýšlet nad různými loveckými strategiemi, ale na nic konkrétního nepřišli. Proto jsme se k souvislostem vrátili znovu po dočtení ukázky z kapitoly Lišák a psi. Teď už měli žáci jasnější obrázek o honu na lišku a ihned pochopili souvislost mezi tímto lovem a jejich honičkou ve spirále.

Pro vymýšlení dalších loveckých strategií mohli žáci využít volné prostranství v sadech, každá skupina si tak mohla najít své teritorium. K dispozici měli také čistý papír, na který bylo možno strategie zakreslit nebo jiným způsobem zaznamenat. Po uplynutí několika desítek minut jsme se sešli uprostřed travnaté plochy a každá skupina prezentovala ostatním strategii, kterou pro lepší pochopení doplnili i názornou ukázkou. Demonstrace nápadů byla pro všechny zábavou, dětská fantazie je nekonečná, některé běhy proto neměly žádný konkrétní koncept. Díky tomu, že si žáci vymýšleli strategie sami, byli schopni vcítit se do situace lovců a vysvětlit důležitost loveckých strategií v životě Čerokiů.

Úryvek z knihy:

„Dědeček si držel psy ze dvou důvodů. Jedním z nich bylo kukuřičné políčko, kam každé jaro a léto vyvedl Starou Maud a Ringera a přikázal jim tam zůstat a hlídat, aby se ke kukuřici nedostali jeleni, mývali, divočáci a vrány. (...)“

Druhým důvodem, proč dědeček choval psy, byla prostě zábava – hon na lišku. Nikdy nepoužíval psy k lovu zvěře. Nepotřeboval to. Dědeček věděl, kam chodí zvířata pít, kde mají pastvu, znal jejich zvyky a stezky; dokonce myšlení a charakter zvířat znal daleko lépe, než by se to mohl naučit kterýkoli pes.

Když psi honí červenou lišku, běhá liška v kruhu. Střed kruhu tvoří její nora. Začne běhat kruhovým obloukem, který měří v průměru asi míli, někdy i víc. V běhu používá různých uskoků: vrací se zpátky, probíhá vodou, dělá falešné stopy, ale při tom všem se stále drží kruhu. Jak stoupá její únava, kruh se zmenšuje, až se liška nakonec skryje v noře. Říká se, že se „upeleší“.

Čím déle běží, tím více se potí, z tlamy jí kane víc slin se silnějším zápachem, takže psi zachytí stopu a štekají stále silněji. Říká se tomu „horká stopa“.

Šedá liška neběží v kruhu, ale v osmičce. Noru má v místech, kde se její stopy kříží a tvoří osmičku.

Dědeček znal i myšlení mývala a smál se jeho uličnickým uskokům – občas i přisahal, že se mu mýval někde vysmívá. Znal, kudy běhají krocani, dovedl pouhým okem stopovat let včely od vody k úlu. Dokázal přivábit srnce až k sobě, protože znal jeho zvědavost, nebo projít hejnem křepelek, aniž by se některá vylekala a dala na útěk. Nikdy je nerušil, jen když to bylo nutné; a já vím, že i oni to věděli.

Dědeček žil se zvířaty, nikoli ze zvířat. (...)“

Hvězdy se koupaly, rejdivy potokem, vozily se na jeho vlnách a rozčeřených proudech. Dědeček řekl, že brzo uslyšíme, jak psi chytili stopu Starého chytráka. Tak říkal lišákovi. Dědeček řekl, že jsme v teritoriu Starého chytráka. Řekl, že ho sleduje už pět let. Říká se, že honci lišky zabíjejí; není to pravda, dědeček nezabil v životě jedinou lišku. Hon na lišku pořádal kvůli psům, aby mohl sledovat a naslouchat jejich stopování. Vždycky, když se liška skryla v noře, dědeček psy odvolal.

Dědeček říkal, že dyž se Starej chytrák nudil, přišoural se až ke srubu, vyzývavě se usadil pod zápraží, aby se za ním dědeček a psi už konečně pustili. Dědeček z toho měl jenom polízanici se psy, musel je nakonec vypustit a ti se pak s kňučením a štěkotem vyřítli vzhůru údolím za lišákem.

Dědeček říkal, že mu to zase voplácel, dyž byl Starej chytrák špatně naloženej a nechťelo se mu nechat se honit. Když se liška rozhodne skryt se v noře, používá nejchytrějších

triků, aby se psů zbavila. Když má chuť se bavit, dovádí po celém kraji. Nejlepší prý na tom je, že Starej chytrák ví, že mu dědeček voplácí jeho zlobení a nakukování do voken srubu.“²¹

Zaměstnání 8

Dílčí cíl: vysvětlení důležitosti role dědečka v duchovním i každodenním životě Malého stromu

Popis průběhu:

V této aktivitě se se žáky zaměřím na tvář dědečka a jeho úlohu při provádění Malého stromu jeho duchovním i každodenním životem. Dědeček Malému stromu ukazuje, jak důležité je všimnout si přírody kolem sebe, učí ho řemeslu výroby whisky a jak s ní obchodovat, zároveň jej ale poučuje o možných nástrahách, které mohou Malý strom na jeho životní cestě potkat. Žáci by měli v rámci této aktivity pochopit význam vztahu dědečka a chlapce a pouto, které je pojí. Zaměříme se také na důvěru, se kterou se Malý strom může spolehnout na dědečka stejně jako dědeček na svého vnuka. Žijí jeden pro druhého a oba ví, že by za sebe navzájem položili život.

Začneme úryvky z kapitol Dědečkově řemeslo a Obchodování s křesťanem. Poté si poslechneme audionahrávku kapitoly Nebezpečné dobrodružství²². Nahrávku budu v určitých pasážích zastavovat a žáci se pokusí uhodnout její pokračování. Své nápady vždy odůvodní a vysvětlí ostatním, proč si myslí, že příběh bude pokračovat právě takto. Audionahrávku pustím od času 14:52 a pro předvídání pokračování bude zastavena čtyřikrát, konkrétně v těchto časech: 19:43, 21:09, 22:36 a 26:19.

Po přečtení a poslechu všech výše uvedených ukázek poprosím každého žáka, aby pracoval samostatně a pokusil se vypsát všechna ponaučení, která pro Malý strom z textu plynou. Poučky, které se snažil dědeček MS předat. Až budou žáci hotoví, projedeme si kolečko, během něhož každý přečte své výpisky. Na konci si sepíšeme body, které žáci považovali za nejdůležitější a které by si měl chlapec zapamatovat.

V reflexi se zaměříme na způsob, jakým dědeček tyto poučky Malému stromu předával.

²¹ Carter 2012, s. 22-26

²² CARTER, Forrest. Škola Malého stromu [zvukový záznam na CD]. Čte Lukáš HLAVICA. Praha: Tympanum, 2009.

Bylo to tak, že mu vše nadiktoval, ať si to napíše na papír a podle toho se chová?

Proč to takto nedělal?

Žáci by měli krok po kroku samostatným uvažováním přijít na to, že dědeček Malému stromu předává své zkušenosti během každodenních činností. Zároveň mu nechává prostor, aby na vše podstatné přišel vlastní zkušeností i za cenu toho, že se párkrát spálí. Malý strom se učí životem a chybami, které dělá. Dědeček je jakýmsi průvodcem, který chlapce na jeho cestě vede.

Reflexe:

Předvídání vývoje příběhu se u žáků setkal s velkým ohlasem. Pozorně naslouchali, aby jim nic neuniklo. Když tipovali, jak bude příběh pokračovat, netrpělivě čekali na další část audionahrávky, aby si ověřili, jestli hádali správně. Osvědčilo se žádat žáky, aby svou předpověď ostatním odůvodnili a popsali její vztah k literárnímu textu. Nutnost zdůvodnění odrazuje žáky od vymýšlení nápadů bez souvislosti a pomáhá jim uvědomit si dějový kontext, který je k dané myšlence vede. Po zastavení nahrávky se přihlásili dobrovolníci, kteří chtěli svůj nápad sdílet s ostatními. Žáci měli radost, že až na drobné detaily odhadovali pokračování děje správně.

Co se týče rad a ponaučení, které dědeček Malému stromu předával, žáci je shrnuli do těchto bodů (uvádím pouze ty, na kterých se všichni shodli):

- Když se něco stane, nemusí se hned určovat viník (protože někdy ani není).
- Malý strom nemá nic kupovat od bílých a levně, protože z toho neplyne nic dobrého.
- Díky zkušenostem se příště vyhne tomu, aby udělal stejnou chybu.
- Naučil se, jak se zachovat při uštknutí chřestýšem a jak ránu léčit (léčivé účinky některých rostlin a zvířat).
- Naučil se lovit ryby pod břehem.
- Naučil se správně jednat v různých životních situacích.
- Zjistil, že je důležité vědět, že při něm vždy rodina stojí a je mu kdykoli nápomocí.

Vyčteme z nich, že i žáci druhé a třetí třídy základní školy dokáží v poměrně náročném textu identifikovat jeho smysl. Při tvorbě tohoto zaměstnání jsem měla obavu, jestli není na tak mladé žáky příliš náročné, ale opak byl pravdou. I na doplňující otázky žáci dokázali ihned

odpovědět: „*Ne, na papír si Malý strom nic nepsal. Učil se to postupně a tak, že si vše zažil na vlastní kůži.*“; „*Malý strom se spoustu věcí učil od dědečka a to opakováním. A taky z chyb, které dělal.*“; „*Malý strom vlastně ani netušil, že se učí novým věcem. Bavilo ho to a trávil rád čas s dědou, protože se vždycky dozvěděl něco nového a zažil s ním spoustu dobrodružství.*“

Ocenila jsem, že si uvědomují, že Malý strom nezískával znalosti jako děti v tradiční škole, ale že si na vše přicházel sám. Že mu dědeček rady direktivně nediktoval, ale vedl ho životem, aby se chlapec učil tím, že vše prožije na vlastní kůži. Žáci také dodávali, že se učí chybami, které dělá, ale které pro něj jsou ve výsledku přínosem.

Ukázka z knihy:

První část (z kapitoly Dědečkově řemeslo):

„Po celých svých sedmdesát let dědeček nikdy veřejně nepracoval. „Veřejná práce“ znamenala pro horaly jakýkoliv druh námezdné práce. Dědeček námezdnou práci nesnášel. Říkal, že to člověka jenom vokrádá vo čas a není z toho žádná radost. Což zní rozumně. V roce 1930, když mi bylo pět let, prodával se bušl kukuřice za dvacet pět centů, totiž když se vůbec podařilo najít někoho, kdo by bušl kukuřice koupil. Což bylo víc než nepravděpodobné. Ale i kdyby se prodával za deset dolarů, nestačilo by to mně a dědečkovi na živobytí. Naše políčko bylo příliš malé.

Dědeček však měl své řemeslo. Říkal, že každý člověk má mít své řemeslo a má na ně být hrdej. Dědeček byl. Svě řemeslo podědil spolu se staletými zkušenostmi po skotské větvi svého rodu. Dědeček páčil whisky.

Když se začne mluvit o pálení whisky, většina lidí, co nejsou z hor, si představuje něco špatného. Jenže oni to posuzují jen podle toho, co dělají zločinci velkých měst. Takoví zločinci si najímají chlapy, aby pro ně páčili whisky, a je jim jedno, jaká ta whisky je, hlavně aby jí bylo co nejvíce a co nejrychleji. Ti chlapi používají potaš nebo louh, aby zadělávka rychle „dozrála“ a whisky tak dostala dobrý „říz“. Chladí whisky mezi železnými nebo cínovými plechy, nebo dokonce v chladičích nákladňáků, a tak v ní zůstávají různé jedy, které mohou člověka i zabít. (...)

Dědeček řekl, že pálení whisky je jediný řemeslo, kerý umí, a že je toho názoru, že dyž je mi pět a de mi na šestej, že by mě měl pomalu to řemeslo naučit. Povádal, že až budu starší, že třeba budu chtít řemeslo změnit, ale když už budu umět pálit whisky, že budu mít své řemeslo, a kdyby se to se mnou někde nějak semlelo, tak se budu mít k čemu vrátit. (...)

Dědečkova palírna byla ukryta vysoko v Soutěsce, kde z pramenů vyvěral potok. Byla ukryta ve vavřínových a zimolezových houštinách tak dobře, že by ji ani pták nenašel.

Dědeček na ni byl pyšný, byla celá z čisté mědi: kotel, poklička a rameno, i chladičí spirála, které se říkalo „červ“.

Nebyla to zrovna největší palírna, ale my jsme větší nepotřebovali. Dědeček páčil jednou měsíčně a dalo to tak jedenáct galonů. Devět galonů jsme prodávali panu Jenkinsovi, co měl obchod na rozcestí, dva dolary za galon, což, jak vidíte, bylo za naši kukuřici hodně peněz.

Vystačilo to na nejnětnější výdaje a ještě se mohlo dát stranou. Babička ukládala peníze do pytlíku od tabáku a ten schovávala v hrnci od marmelády. Babička říkala, že část patří taky mně, protože tvrdě pracuju a učím se řemeslu.

Dva galony jsme si nechávali. Dědeček si rád občas lízl nebo nabízel návštěvám a babička používala značnou část na svůj sirup proti kašli. Dědeček říkal, že je třeba něco mít doma proti hadímu uštknutí, proti kousnutí pavoukem, na vodřený paty a na takový podobný věci.

Přesvědčil jsem se, že pálení – když se správně provádí – je namáhavá práce. Většina lidí pálí whisky z bílé kukuřice. Tu jsme neměli. Používali jsme indiánskou kukuřici, jediný druh, který jsme pěstovali. Je tmavočervená a dávala naší whisky červený nádech; nikdo nic podobného neměl. Byli jsme na naše zabarvení hrdí. Byla k poznání na první pohled. (...)

Dědeček měl pro svoji whisky značku. Byla to výrobní značka, vyrytá na každém víčku demižonu. Dědečkova značka znázorňovala tomahavk a v horách ji nikdo jiný nepoužíval. Každý výrobce měl svou vlastní značku. Dědeček říkal, že až vodejde, což se s největší pravděpodobností jednou stane, předá značku mně. Sám ji dostal vod svého táty. Do krámu k panu Jenkinsovi chodili chlapi, kteří nekupovali jinou whisky než dědečkovu, s jeho značkou.

Dědeček říkal, že teď, protože já a on jsme vlastně společníci, mi patří už polovina značky. Bylo to poprvé, co mi něco patřilo a mohl jsem to nazvat svým. Byl jsem proto na naši značku velmi hrdý a hleděl jsem, stejně jako dědeček, abychom pod naší značkou nedodávali špatnou whisky. Což jsme nikdy neudělali.²³

Druhá část (z kapitoly Obchodování s křesťanem):

„S dědečkem jsme nosili své zboží zkratkou do krámu pana Jenkinse na rozcestí. Dědeček říkal naší whisky „zboží“. Zkratku jsem měl rád. Nejdříve se šlo stezkou údolím, ale před úvozem se zabočilo ke zkratce. Vedla přes hřbety hor, které směřovaly jako prsty do kotliny, snižovaly se k ní, až pak docela zanikly v rovinách. Procházeli jsme údolíčka mezi hřbety, nebyla hluboká a snadno se dala projít. Stezka byla dlouhá několik mil, vedla po stráních mezi pilíři borovic a cedrů, kolem tomelů a houštin zimolezů. (...)

Nošení zboží do krámu byla docela zábava. Občas jsem se za dědečkem opozdil, když jsem táhl v pytli své tři demižony. Když se to stalo, věděl jsem, že na mě dědeček už někde čeká a že až ho doženu, budeme odpočívat.

Nosit zboží tímhle způsobem od jednoho odpočívání k druhému nebylo nakonec to nejhorší. Jakmile jsme dorazili na poslední hřbet, zasedli jsme s dědečkem do křoví a vyhlíželi před krámem sud s kyselými okurkami. Když sud před krámem nestál, znamenalo to, že je všechno v pořádku. Když tam stál, znamenalo to „zákon“, takže zboží nemůžeme doručit. Všichni v horách vyhlíželi sud s kyselými okurkami, protože své zboží dodávali i jiní lidé.

Sice jsem sud před krámem nikdy neviděl, ale nikdy jsem nezapomněl pořádně se podívat. Stále víc jsem chápal, že obchod s whisky je spojený s mnoha komplikacemi. Ale dědeček říkal, že víceméně každý řemeslo má své komplikace.

Zeptal se, esli sem někdy přemejšlel vo tom, že bych byl zubařem a musel se lidem pořádku dívat do huby; den za dnem nic jinýho než do votevřený huby. Řekl, že by se z takovýho řemesla musel docela zbláznit a že řemeslo whiskaře, se všema svejma komplikacema, poskytuje člověku, kerej ho dělá, přece jen lepší pohledy. Což je pravda.

Měl jsem rád pana Jenkinse. Byl velký a tlustý a nosil montérky. Bílé vousy mu sahaly až k náprsní kapse montérek. Na hlavě neměl snad ani jeden vlasek; leskla se jako nalakovaná koule z borového dřeva.

V krámě měl spoustu různých věcí: na policích ležely košile a montérky, krabice s botami. Byly tam sudy a v nich suchary, na pultě měl velké kolo sýra. Na pultě byla také skleněná skříň a na jejích políčkách rozložené cukroví. Byly tam všechny možné druhy cukroví, tolik, že to snad v životě nemohl prodat. Nikdy jsem neviděl, že by je někdo jedl, ale někdo je asi kupoval, jinak by to tam neměl.

Vždycky, když jsme doručili zboží, požádal mě pan Jenkins, jestli bych nedošel k hromadě dříví a nenasbíral mu tam pytel třísek do kamen, co stály v krámě; pokaždé jsem mu vyhověl. Poprvé mi nabídl velkou tyčku proužkovaného cukroví; věděl jsem, že na ni nemám právo, protože sbírat třísky do pytle přece není žádná práce. Vrátil ji tedy zpátky do skříňky a vyndal jiný kousek, který byl starý a stejně by ho asi brzy vyhodil. Dědeček řekl, abych si ho vzal, asi taky věděl, že by ho pan Jenkins jednou vyhodil; a nakonec by nebyl k užítiku nikomu. Tak jsem si ho vzal. Každý měsíc našel opět novou starou tyčku,

²³ Carter 2012, s. 57-63

takže jsem mu málem vybilil krám od starého cukroví. Říkával, že mu tím hodně pomáhám.

Bylo to právě u toho krámu na křižovatce, kde mě ožulili o mých padesát centů. Trvalo to dlouho, než jsem si je nastřádal. Každý měsíc, když jsme dodali zboží, mi babička uložila stranou do hrnku pětník nebo desetník. (...)

Stalo se to ten den, kdy jsme doručili zboží. Bylo kolem poledne. Slunce stálo přímo nad hlavou a oba jsme odpočívali. Dřepěli jsme pod přístřeškem krámu, zády opření o stěnu. Dědeček koupil babičce cukr a tři pomeranče, které pan Jenkins zrovna měl. Babička měla pomeranče ráda a já koneckonců taky. Věděl jsem, že když dědeček koupil tři, jeden z nich bude pro mě. Olizoval jsem svou cukrovou tyčinku. Ke krámu začali po dvou po třech přicházet chlapi. Říkali, že přijede nějaký politik a že bude mluvit. Nevěděl jsem, jestli bude dědeček chtít zůstat, protože mu všichni politici mohli být ukradení. Ale než jsme si stačili odpočinout, politik dorazil. (...)

Zatímco si podával ruce a hovořil s lidmi, přiblížil se k okraji hloučku chlápек, který vedl na provaze hnědé telátko. Postával kolem, díval se po lidech, a pokaždé, když šel kolem politika, podal si s ním ruku. Telátko za ním stálo se vzpříčenýma nohama a svěšenou hlavou. Vstal jsem a přišoural se k němu. Jednou jsem ho pohladil, ale ani nezvedlo hlavu. Chlapík se na mě podíval zpod svého velkého klobouku. Měl pronikavé oči, a když se smál, přivíral je. A on se smál.

„Líbí se ti telátko, chlapče?“

„Ano, pane,“ řekl jsem a odstoupil od telátka, aby si nemyslel, že ho chci obtěžovat.

„Jen pojď,“ řekl a smál se vesele, „jen pojď a pohlad’ si ho. Dyt’ mu neublížíš.“ Pohladil jsem telátko.

Chlápek vyplivl žvanec tabáku telátku na záda. „Vidím,“ řekl, „že moje telátko se má k tobě víc než k druhejm... tak se mi zdá, že chce s tebou jít.“ Sice se mi nezdálo, že by se telátko chovalo tak, jak říká, ale bylo to jeho telátko, tak asi věděl, co říká. Klekl si přede mě: „Máš peníze, chlapče?“

„Ano, pane,“ řekl jsem, „mám padesát centů.“ Chlapík se zasmušil, věděl jsem, že to není moc peněz a litoval jsem, že jich nemám víc.

Po chvíli se zasmál a řekl: „Teda, to tele má stokrát větší cenu.“ O tom jsem nepochyboval. „Ano, pane,“ řekl jsem, „v životě mě nenapadlo, že bych ho chtěl koupit.“ Chlapík se znovu zasmušil. „No,“ řekl, „sem křesťan. Ať to vemu z jednoho nebo druhého konce, i když na tom prodělám kalhoty, my srdce mi říká, že bys ho měl dostat ty, protože se k tobě tak má.“ Dlouze o tom přemýšlel, tušil jsem, že by mu bylo opravdu zatěžko s telátkem se rozloučit.

„Já nejsem, totiž ... já si ho nemůžu vzít, pane,“ řekl jsem.

Ale chlápek zvedl ruku, aby mě zarazil. Vzdychl. „Nechám ti to telátko, synku, za padesát centů, všechno mi říká, že je to má křesťanská povinnost, a tvoje „ne“ nepokládám za odpověď. Dej mi padesát centů a telátko je tvý.“

Když to tak pěkně vyložil, nemohl jsem odmítnout. Vytáhl jsem své pětníky a desetníky a dal mu je. Podal mi provaz od telátka a zmizel tak rychle, že jsem ani nepostřehl, kam. Byl jsem na své telátko pyšný, i když mě trochu trápila myšlenka, že jsem toho chlapíka vlastně ošidil – byl přece křesťan, což ho, jak říkal, nějak znevýhodňovalo. Dotáhl jsem telátko k dědečkovi a ukázal mu ho. Dědeček jím nebyl nadšen tak jako já, ale asi to bylo tím, že bylo moje a ne jeho. Řekl jsem mu, že ho můžeme mít napůl – byli jsme přece prakticky společníci v obchodě s whisky. Ale dědeček jen něco zabručel.

Zástup kolem politika se začal rozcházet a všichni víceméně souhlasili s tím, že by se politik měl dostat do města Washingtonu co nejdříve a porazit tam katolíky. Rozdával lístky papíru. Mně sice žádný nedal, ale jeden jsem si sebral ze země. Byla na něm jeho fotka, smál se na ní, jako by v městě Washingtonu nebylo vůbec nic v nepořádku. Na obrázku vypadal velmi mladě.

Dědeček řekl, že je na čase, abychom vyrazili k domovu. Obrázek politika jsem si strčil do kapsy a vedl telátko za dědečkem. Šlo to dost těžko. Telátku se nechtělo jít. Zakopávalo a motalo se ze strany na stranu. Táhl jsem za provaz, co mně síly stačily. A zase jsem se bál, aby telátko neupadlo, kdybych táhl moc prudce. Začínal jsem mít obavy, jestli ho vůbec dostanu až domů a jestli není nemocné, i když mělo stokrát větší cenu, než jakou jsem za něj zaplatil. (...)

Zatímco dědeček mluvil, telátko si lehlo a umřelo. Prostě si lehlo na bok a bylo to. Stál jsem před dědečkem, v ruce provaz, dědeček ukázal na mě a řekl: „Hele, to tvý tele je mrtvý.“ Nikdy nepřipustil, že by půlka byla jeho.

Klekl jsem si, pokoušel jsem se mu zvednout hlavu, postavit ho na nohy, ale bylo bez vlády. Dědeček zavrtěl hlavou: „Je mrtvý, Malej strome. Dyž je něco mrtvý, tak je to mrtvý.“ Což taky je. Dřep jsem si u svého telátka a díval se na něj. Bylo mi hůř, než co se vůbec pamatuju. Mých padesát centů bylo fuč a s nimi i ta červenozelená krabice cukroví. A teď ještě mé telátko – stokrát dražší, než co jsem za něj dal.

Dědeček vytáhl ze svých vysokých mokasínů dlouhý nůž, tele rozřízl a vyjmul játra. Ukázal na ně: „Sou celý flekatý, prožraný nemocí. Nedá se to jíst.“

Zdalo se, že se už nedá nic dělat. Neplakal jsem, ale měl jsem na kahánku. Dědeček si klekl a tele stáhnul. „Počítám, že ti babička dá aspoň desetník za tu kůži, mohla by se jí docela hodit. Pošlem sem psy, můžou si ho sežrat.“ Počítám, že to bylo asi tak všechno, co se dalo udělat. Šel jsem stezkou za dědečkem a celou cestu domů jsem nesl kůži z telete.

Babička se mě nezeptala, ale pověděl jsem jí, že nemůžu do hrnku vrátit svých padesát centů, protože jsem všechno utratil za telátko, které už stejně nemám. Babička mi dala desetník za kůži a já si ho uložil do hrnku.

Večer jsem neměl chuť k jídlu, i když vařené buráky a kukuřičné vdolky jsem měl rád. Při jídle se na mě dědeček dlouze zadíval a řekl: „Vidiš, Malej strome, nikdy se v životě nic nenaučíš jinak než chybama. Dybych ti byl řek, nekupuj to tele, pořád by sis pak myslel, žeš ho moh mít. Dybych ti řek, kup ho, vyčítal bys mi, že ti umřelo. Musíš se prostě učit, tak jak věci dou po sobě.“

„Ano, pane,“ řekl jsem.

„A teďko,“ povídá dědeček, „co ses naučil?“

„No,“ řekl jsem, „že nemám obchodovat s křesťanama.“

Babička se dala do smíchu, jenomže já jsem na tom nic směšného neviděl. Do dědečka jako když udeří, ale pak se tak rozesmál, až se zakuckal kukuřičným vdolkem. Zřejmě jsem se naučil něco legračního, ale nevěděl jsem co.

Babička řekla: „Asi máš na mysli, Malý strome, že si snad dáš větší pozor, když k tobě zase přijde někdo, kdo se bude vychloubat, jak je dobrý a slušný.“

„Ano, paní,“ řekl jsem, „počítám, že ano.“

Nebyl jsem si jist ničím, jen tím, že jsem přišel o padesát centů. Byl jsem strašně utahaný, a tak jsem usnul u stolu, hlava mi klesla do talíře. Babička mně musela utírat burákovou kaši z obličeje.²⁴

Třetí část (audio ukázka z kapitoly Nebezpečné dobrodružství)²⁵

Zaměstnání 9

Dílčí cíl: na základě prožitku rozvíjet literární text dle vlastní fantazie na základě přečteného

Popis průběhu:

Další aktivita bude zaměřena na metodu čtení s předvídáním, jejím cílem bude podpořit u žáků vnitřní zájem o text a snahu číst aktivně. Začneme tím, že přinesu košík s obálkami, na kterých bude napsáno, pro koho je zásilka určena (tímto způsobem budou děti rozděleni

²⁴ Carter 2012, s. 68-77

²⁵ CARTER, Forrest. Škola Malého stromu [zvukový záznam na CD]. Čte Lukáš HLAVICA. Praha: Tympanum, 2009.

do skupin). Žáci si najdou svou skupinku a přesunou se na místo, které jim bude nejvíce vyhovovat. Po chvíli dostanou pokyn, aby obálku rozlepili a přečetli si úryvek, který v ní najdou. Jedná se o úryvek z kapitoly Dolů z hor, konkrétně o pasáž, v níž se babička a dědeček dozvídají, že nemají právo se o MS starat a on bude muset do sirotčince.

Děti budou mít v obálce text, který končí otevřenou větou: „*Psalo se tam, že ...*“²⁶. V tuto chvíli žáci dostanou první možnost odhadnout a zdůvodnit další vývoj příběhu. Pod textem naleznou zadaný úkol k práci s textem, který zní: *Doplňte, co si myslíte, že bylo napsáno na papíře*. Budou mít pět minut na to, aby vymysleli a na kousek papíru napsali možné pokračování. Když budou hotovi, dostanou další část literárního textu, který odhalí informaci, co stálo na papíře a jaké pocity tato zpráva v postavách příběhu vyvolala. Ukázka bude končit slovy: „*Zeptal jsem se babičky, co to vlastně je ten sirotčinec.*“²⁷. Žáci dostanou za úkol vžít se do role babičky a zkusit napsat, jak si myslí, že babička MS vysvětlí význam tohoto pojmu. Otázka, kterou žáci naleznou pod textem, doslovně zní: *Jak si myslíte, že babička Malému stromu vysvětlila, co že je to ten sirotčinec?* Až budou žáci s popisem hotovi, ukázky skupinek si přečteme nahlas, nebudu však nijak zasahovat do jejich popisu. Pokračovat budeme třetí ukázkou, která na žáky čeká v šatnách (aby byli při jejím čtení v prostředí, které je pro ně ve škole spojeno s odchodem). Text, který dostanou do rukou teď, je informuje o tom, že Malý strom do sirotčince opravdu musí odjet a popisuje loučení a odjezd MS. Úkolem žáků bude zamyslet se, co se bude dít poté, co MS přijede do sirotčince. Nápady si sepíší v šatně. Poté se mohou sami přesunout zpátky do třídy. Znění posledního úkolu tedy je: *Jak si myslíte, že se měl Malý strom v sirotčinci? A jak dlouho v něm byl?*

Po návratu žáků si sedneme do kruhu, pošleme si kámen a ten, kdo bude chtít, může všem sdělit, jestli se někdy cítil opuštěně nebo byl nějaký čas bez svých rodičů. Poté vyzvu žáky, aby se zkusili zamyslet nad tím, jak se v této situaci cítili Malý strom, babička a dědeček. Kdo bude chtít, může svůj nápad přijít zapsat na tabuli.

²⁶ Carter 2012, s. 144

²⁷ Carter 2012, s. 146

Reflexe:

Žáci byli přinesenými obálkami překvapeni. Netrpělivě čekali, co se bude dít. Abych předešla zmatku, upozornila jsem je, že obálku mohou otevřít, až budou všichni adresáti pohromadě. V momentě, kdy jsem obálky s adresáty položila na koberec, začali se vytvářet skupinky. Každá skupina si našla své místo a otevřela obálku, ve které žáci našli text. Ve všech skupinách pověřili jednoho člena, který úryvek přečetl ostatním nahlas. Níže je uvedena ukázka návrhu pokračování příběhu:

- Nějací lidé pomohou najít muže, který Malý strom okradl.
- Si někdo stěžoval na babičku s dědečkem.
- Že nemají právo volit, protože jsou indiáni.

Ke každé skupině, která byla s prací hotova, jsem přišla a poprosila je o odůvodnění toho, co napsali. Žáci dvou skupin tvrdili, že úryvek byl pro ně náročný a že neví, co se v dopise mohlo psát. Prošli jsme spolu text, aby mu porozuměli a mohli úkol splnit. Skupinám jsem pak předala další list papíru, kde se dozví pokračování příběhu. Vysvětlit význam slova sirotčinec nedělalo žákům problémy, poradili si s tím takto:

- Dávají se tam děti bez rodičů.
- V sirotčinci jsou děti, o které se nemá kdo starat.
- To je takový dům, kde bydlí děti, kteří nemají rodiče anebo je rodina nechce.
- Babička řekla, že sirotčinec je takový dům, kde jsou děti, kterým se buď něco stalo s rodiči nebo je nechtějí a dávají je do toho domu.
- Je tam spousta dětí, těch, kteří nemají rodiče.
- Je to domov pro děti bez rodičů.

Po sepsání definice sirotčince jsem žákům oznámila, že poslední část textu na ně čeká v přízemí v šatnách. Dostali pokyn, že se po vypracování úkolu mají vrátit zpět do třídy. Takto žáci odpovídali na dotaz, jak si myslí, že se měl Malý strom v sirotčinci a jak dlouhou dobu v něm strávil:

- Cítil se určitě opuštěně. Týden a půl.
- Měl se tam dobře. Dva týdny.
- Nic moc. Půl roku.

- Měl se smutně a byl tam celých 10 roků.
- Nelíbilo se mu tam a za týden a půl utekl za babičkou a dědou.

Po návratu všech skupin do třídy jsme si sedli na kruh a zahájili reflexi právě proběhlého zaměstnání. Nejprve jsem žákům položila otázku, jak se jim spolupracovalo v utvořených skupinách. Nikdo si nestěžoval, měla jsem jen kladné reakce. Z toho jsem usoudila, že žáci jsou schopní pracovat ve skupinách jakéhokoli složení. Žáci zmiňovali, že je aktivita velice bavila, že byla akční a těšili se, jak příběh dopadne. Na otázku, zdali se někdo někdy cítil opuštěně, všichni souhlasně pokyvovali hlavou. Zmiňovali situace, když byli sami doma nebo vyjeli na letní tábor a rodiče byli daleko od nich. Bylo jim smutno, ale údajně to vždycky rychle přešlo, jelikož věděli, že rodiče jim budou opět brzy nablízku. Také podotkli, že kdyby museli do sirotčince jako Malý strom, asi by se zbláznili, a zároveň vyjádřili obdiv na tím, že to chlapec zvládnul. Shodli se, že prarodiče museli být smutní, ale určitě dělali vše pro to, aby Malý strom dostali ze sirotčince pryč, zpátky do hor.

Díky čtení s předvídáním žáci postupně odkrývali smysl přečteného, který jim jejich domněnky potvrzoval nebo naopak vyvracel. Ve většině případů však žáci návaznost předpokládali správně. Pro příště bych však u tohoto zaměstnání zvolila kratší ukázky, případně audionahrávku. Mladší žáci měli se čtením problém, předčítali spíše starší.

Úryvky z knihy:

Část první:

„Zrovna jsme se takhle zabývali dřevem, když přišli politici. Říkali, že nejsou politici, ale byli. Pán a paní.

Nesedli si do houpacích židlí, ačkoliv jsme jim je nabízeli, ale posadili se rovnou na židle s rovným opěradlem. Pán měl na sobě šedý oblek, paní šedé šaty. Šaty měla upnuté těsně ke krku, takže mě napadlo, že je přesně taková, jak vypadá. Pán držel kolena u sebe jako nějaká ženská. Na kolenou měl položený klobouk a byl nervózní. Točil kloboukem pořád dokola. Paní nebyla vůbec nervózní.

Řekla, že mám odejít z místnosti, ale dědeček prohlásil, že sedávám vždycky u všeho, co stojí za to, abych u toho seděl. Zůstal jsem tedy sedět ve své houpací židličce a houpal se. Muž si odkašlal a řekl, že lidé mají velké obavy o mou výchovu a o řadu dalších věcí. Řekl, že je třeba se na to důkladně podívat. (...)

Dědečkovi dala nějaký papír a on ho předal babičce. Babička zapálila petrolejku, sedla ke kuchyňskému stolu a dala se do čtení. Nejdřív četla nahlas, ale brzy toho nechala. Zbytek si četla pro sebe. Když dočetla, vstala, naklonila se nad stůl – a sfoukla petrolejku. Politici pochopili, co to znamená. Vstali v pološeru a vymotali se ze dveří, ani neřekli sbohem.

Po jejich odchodu jsme dlouho seděli ve tmě. Nevěděl jsem, co bylo na papíře, má hlava sahala sotva přes okraj stolu, ale poslouchal jsem.

Na papíře stálo, že nějací lidé se obrátili k zákonu. Psalo se tam, že...“²⁸

²⁸ Carter 2012, s. 144

Část druhá:

„Na papíře stálo, že nějací lidé se obrátili k zákonu. Psalo se tam, že až dosud se se mnou nejednalo správně. Papír tvrdil, že babička a dědeček nemají právo se o mě starat, protože jsou staří a nemají žádné vzdělání. Říkal, že babička je Indiánka a že dědeček je míšenec. A že dědeček má špatnou pověst.

Papír ještě tvrdil, že babička a dědeček jsou sobci a že mě mrzačí na celý život. Sobečtí jsou proto, prohlašoval, že chtějí, abych se o ně ve stáří postaral a že si mě chovají, abych jim to jednou víceméně všechno vrátil.

Papír pojednával taky o mně, ale dědeček nechtěl, aby se to četlo nahlas. Psalo se tam, že dědeček a babička se mají za tolik a tolik dní dostavit k soudu a podat vysvětlení. A pokud ne, že musím do sirotčince.

Dědečka to úplně vyvedlo z míry. Sundal si klobouk a položil ho na stůl. Ruce se mu třáslly. Pak klobouk žmolal v dlaních, seděl, díval se na něj a otáčel ho kolem dokola. Odtáhl jsem si svou houpací židličku a houpal se u krbu. Řekl jsem babičce a dědečkovi, že můžu přidat a naučit se týdně deset slov ze slovníku. A že bych to mohl dotáhnout i na víc – možná na sto týdně. Učil jsem se číst, ale řekl jsem jim, že budu muset i v tom čtení přidat. (...)

Nedokázal jsem přestat mluvit. Pokoušel jsem se o to, ale marně. Houpal jsem se čím dál víc a mluvil čím dál rychleji.

Řekl jsem dědečkovi, že nejsem vůbec zmrzačený a že podle mého jsem ve všem na jedničku. Dědeček mi neodpovídal. Babička držela papír a upřeně do něj hleděla.

Viděl jsem, že si myslí, že jsou takoví, jak o nich ten papír mluvil. Řekl jsem, že nejsou. Řekl jsem, že je to všechno úplně jinak. Že jsou mou útěchou a že spíše já jsem to nejhorší, co je kdy potkalo a o co se musejí starat. Řekl jsem dědečkovi, že jsem pro ně jenom zátěž a že oni – ať se na to dívám tak nebo tak – pro mě žádným břemenem nejsou. Řekl jsem, že jsem připravený všechny tyto věci prohlásit přímo před zákonem. Ale oni neřekli ani slovo.

Řekl jsem, že dělám pokroky i v jiných věcech, že se učím řemeslo a tak podobně. Dokonce jsem dědečkovi řekl, že vím jistě, že žádný mladík mého věku se ještě žádné řemeslo neučí.

Dědeček se na mě poprvé podíval. Oči měl zastřené. Řekl, že dyž už je zákon takovej, jakej je, že bysme vo tom řemesle neměli radši mluvit.

Vrátil jsem se ke stolu a sedl si dědečkovi na koleno. Řekl jsem, že na zákon kašlu a že zajdu do hor a zůstanu u Vrbovýho Johna tak dlouho, dokud zákon na celou věc nezapomene. Zeptal jsem se babičky, co to vlastně je ten sirotčinec.²⁹

Část třetí:

„Babička se na mě podívala přes stůl – také neměla oči úplně v pořádku. Babička řekla, že sirotčinec je místo, kde se starají o mladé, co nemají tátu ani mámu. Řekla, že je tam spousta mladých. (...)

Babička sfoukla petrolejku a usadili jsme se v pološeru u krbu. Měsíc dorůstal a svítil oknem. Oheň jsme nezapálili. Já jsem se houpal.

Říkal jsem babičce a dědečkovi, aby z toho nebyli smutní. Řekl jsem, že ani já nejsem. Že se mi bude v sirotčinci asi líbit, když všichni, co tam jsou, jsou mladí a vůbec. Řekl jsem, že to nemůže trvat dlouho, uspokojíme zákon a pak se budu moct vrátit.

Babička říkala, že nám zbývají tři dny a že budu muset být odevzdán zákonu. Pak jsme už nemluvili. Ani jsem nevěděl, co bych ještě řekl. Všichni jsme se houpali, židle tiše vrzaly dlouho do noci a my jsme nemluvili.

²⁹ Carter 2012, s. 144-146

Konečně jsme si šli lehnout. Od té doby, co umřela máma, jsem se poprvé rozplakal. Strčil jsem si do pusy cíp deky, takže mě dědeček s babičkou neslyšeli.

Ty tři dny jsme využili dokonale, naplno, jak to vůbec bylo možné. Babička chodila všude se mnou a s dědečkem; nahoru Soutěskou až k Průrvě. Brali jsme s sebou Modráčka a ostatní psy. Jednoho rána, ještě před svítáním, jsme se vydali na horní stezku. Posadili jsme se na vrcholu a pozorovali východ slunce nad hřebeny. Ukázal jsem dědečkovi a babičce své tajné místo. (...)

Babička se rozhodla, že se mnou až do osady nepůjde. Dědeček na mě čekal na mýtině. Babička si klekla na zápraží a objala mě (...). Já ji taky objal. Snažil jsem se neplakat, ale nešlo to, proti mé vůli mi vyrazily slzy. Na nohou jsem měl své staré boty, netlačily, ani když jsem napjal prsty. Oblékl jsem si ty nejlepší montérky a bílou košili. Na sobě jsem měl žlutý kabátek. Do tlumoku mi babička dala dvě další košile, druhý pár montérek a ponožky. Víc jsem toho nechtěl, protože jsem věděl, že se stejně brzo vrátím. A taky jsem to babičce řekl.

Jak tam přede mnou klečela, babička řekla: „Pamatuješ se na Psí hvězdu, Malej strome? Jak jsme se na ni dívali za večerního smrákání?“ Řekl jsem, že ano. Babička řekla: „Ať jseš, kde jseš – je to jedno kde –, dívej se večer po západu na Psí hvězdu. My se s dědečkem budem taky dívat. Budem na tebe myslet.“ Řekl jsem, že i já na ně budu myslet. (...)

Zeptal jsem se dědečka, jestli si myslí, že se hory táhnou až k sirotčinci. Dědeček řekl, že neví. Nikdy tam nebyl. A tak jsme čekali dál, dokud nepřišla ta paní.

Poznal jsem ji. Byla to ta žena v šedých šatech. Přistoupila ke mně a k dědečkovi, a když se dědeček postavil, předala mu nějaké papíry. Dědeček si je strčil do kapsy. Řekla, že autobus už čeká, a ještě dodala: „Nechci tu mít žádné scény. Dělejte, ať je po všem. Ať se stane, co se musí stát; je to pro všechny to nejlepší.“

Nevěděl jsem, o čem to vlastně mluví. Dědeček taky ne. Chtěla, aby se to rychle odbylo. Z kabelky vyndala provázek a přivázala mi ho na krk. (...)

Paní řekla: „Musíme už jít.“ Nevěděl jsem, jestli to říká mně, nebo dědečkovi. Dědeček se postavil. Vykročil od autobusu, ani se neohlédl. Paní mě zvedla a postavila na schůdky, což jsem mohl udělat klidně sám. Paní řekla řidičovi, aby si přečetl mou cedulku; a tak jsem před ním stál, dokud si ji nepřečetl.

Řekl jsem mu, že nemám lístek a že ani nevím, jestli s ním můžu jet, protože nemám žádné peníze. Zasmál se a řekl, že můj lístek mu dala ta paní. V autobusu byli jen tři lidi. Šel jsem až dozadu a sedl si k okýnku, abych třeba ještě zahlédl dědečka.

Autobus nastartoval a vyjížděl z nádraží. Viděl jsem, jak se ta paní v šedých šatech za námi dívá. Jeli jsme ulicí, ale dědečka jsem nikde neviděl. Pak jsem ho spatřil. Stál na rohu ulice nedaleko autobusového nádraží. Klobouk měl stažený hluboko do čela a ruce mu visely zvadle podle těla. Jeli jsme kolem něj. Chtěl jsem stáhnout okénko, ale nevěděl jsem jak. Mával jsem, ale neviděl mě.

Autobus jel dál. Běžel jsem dozadu a díval se zadním okýnkem. Dědeček tam stál a díval se za autobusem. Mával jsem a křičel „Sbohem, dědečku. Budu zpátky co nevidět.“ Neviděl mě. Křičel jsem ještě víc: „Vrátím se hned, dědečku!“ Ale on tam jen stál. Byl stále menší a menší ve světle pozdního večerního slunce. Ramena svěšená. Najednou vypadal dědeček staře.³⁰

³⁰ Carter 2012, s. 146-153

Zaměstnání 10

Dílčí cíl: uvědomit si souvislost mezi názvy jednotlivých kapitol a jejich dějem

Popis průběhu:

Dlouho jsem přemýšlela, jakým způsobem přistoupit k závěru knihy a přiblížit jej dětem. I přestože je téma smrti jednou z nejcitlivějších otázek, nechtěla jsem se mu vyhýbat a z projektu ho vynechat. Smrt prarodičů vnímám jako ukončení jedné části života Malého stromu a začátek jeho další životní etapy. Nakonec jsem se rozhodla dát žákům prostor pro vlastní přijetí závěru knihy tím, že si tuto část příběhu každý z nich prožije sám, vlastními emocemi.

Na začátku tohoto zaměstnání žákům prozradím názvy posledních dvou kapitol knihy (*Zase doma, Píseň na odchodnou*). Poprosím je, aby si pohodlně lehli na koberec, na chvíli zavřeli oči a pokusili si představit, jak by příběh mohl skončit. Na zamýšlení jsem vyhradila dvě minuty. Po uplynutí uvedeného času žáky vyzvu, aby nechali zavřené oči a udělali si pohodlí. Po ruce mám nachystané hudební nástroje (xylofon, buben, maracas, imitace deště, ozvučná dřívka a ocean drum), kterými budu své čtení doprovázet, abych ve třídě vytvořila autentičtější prostředí a vtáhla žáky do děje. Za zvuků nástrojů žákům přečtu vybrané úryvky z posledních dvou kapitol, které uvádím níže. Mezi těmito úryvky bude vždy krátká prodleva, ve které dostanou žáci prostor přečtenou část textu za hudebního doprovodu vstřebat (stále se zavřenýma očima).

Po dočtení literárních ukázek sdělím žákům, že teď už záleží na nich, kdy otevrou oči a v tichosti se přesunou za mnou na kruh. V momentě, kdy bude pohromadě celá třída, se zeptám, jestli by nám někdo ze žáků chtěl k přečtenému něco říct. Ať už by se jednalo o vyjádření zážitků z četby, názory na vývoj dějové linie nebo jakýkoli jiný druh reflexe. Vyslechneme si hovořící žáky, poskytneme prostor všem, kdo by měl potřebu ostatním něco sdělit. Když se vyjádří všichni dobrovolníci, přesuneme se k dalšímu úkolu.

Každému žákovi rozdám papír ve tvaru lidské stopy. Jeho úkolem bude na stopu napsat přání, radu nebo doporučení, které by Malému stromu na jeho další cestu chtěl dát. Na chodbě před třídou bude připravený velký plakát, kam po dopsání mohou žáci své stopy lepit, čímž nám vznikne jedna velká koláž, kterou si posléze na několik týdnů vystavíme ve třídě. Stopy budou žáci lepit postupně a bude jen na nich, jestli budou chtít svůj vzkaz přečíst ostatním nahlas, nebo ne.

Reflexe:

Zaměstnání proběhlo ve velmi příjemné atmosféře, žáci si vyzkoušeli vnímat četbu bez použití zraku. Všichni vydrželi v klidu i během přestávek mezi jednotlivými úryvky, kdy se zaposlouchali do doprovázející hudby. Pro příště bych doporučovala hudbu raději nahrát a pak ji žákům přehrávat, střídat nástroje a zároveň se soustředit na čtení literárního textu bylo poměrně náročné. Když jsme dočetli zvolené ukázky textu, pomalu jsme se shromáždili na kruhu, kde jsme nechávali doznít zážitky z četby. Po chvíli jsme začali se zhodnocením.

Zpětná vazba od žáků byla pozitivní. Zaujalo je propojení četby s hudebním doprovodem, kladně hodnotili i ticho ve třídě, díky kterému se mohli na čtení více soustředit. Několik žáků zmínilo, že si při pauzách mezi ukázkami živě představovali, jak vše asi probíhalo. Jak jsem očekávala, většina žáků byla po přečtení ukázek smutná. Vybavovaly se jim vzpomínky na smrt svých prarodičů a vyjadřovali Malému stromu upřímnou soustrast. Bylo jim hlavního hrdiny líto, převládal mezi nimi ale názor, že to Malý strom bez nich zvládne, jelikož ho dědeček s babičkou stihli naučit všemu důležitému. Polemizovali také nad tím, jak je možné, že prarodiče cítili, že umírají. Žákům jsem nepředkládala žádné správné odpovědi, ani jsem nezasahovala do jejich promluv. Nechávala jsem je, aby si situaci sami prožili, protože jsem tušila, že je to pro ně hůře vstřebatelné téma. Někteří žáci zmínili, že podle názvů kapitol už dopředu odhadli, co se nejspíš stane.

Nápad udělat si koláž ze stop, na které žáci psali přání Malému stromu, se jim líbil. Někdo si vzal i stopy dvě, protože se mu na jednu všechny vzkazy nevešly. Níže uvádím malou ukázkou přání, která žáci Malému stromu napsali. Chtěli aby:

- nikdy nezapomněl na prarodiče,
- se řídil hlasem svého srdce,
- naslouchal přírodě,
- se měl hezky a našel si hodnou Čerokíjskou ženu,
- nezapomněl na nic, co ho dědeček naučil,
- zůstal navždy věrný Čerokiům,
- nebál se politiků,
- se mu vše v životě dařilo a aby byl šťastný.

Z přání bylo vidět, že žáci příběhu knihy do velké míry porozuměli a pochopili jeho podstatu, za což jsem byla ráda. Když jsme stopy lepili na velký papír, někteří ze žáků své přání nalepili beze slov, pár žáků jej přečetlo hlasitě a tři z nich ostatním odůvodnili, proč mu přejí právě tohle.

Úryvky textu:

1. „Jeli jsme dlouhé hodiny. Já a dědeček. Hlavu jsem měl na jeho hrudi, neříkal jsem nic, ale ani jsem nespál. Autobus dvakrát nebo třikrát zastavil na autobusových nádražích, ale nevystoupili jsme. Možná jsme se báli, aby se nestalo něco, co by zvrátilo náš úmysl. Bylo časně ráno, když jsme s dědečkem vystoupili na kraj šterkové silnice. Bylo chladno a na zemi byl ledový škrálop. Šli jsme kousek silnicí a pak jsme zahruli do úvozu. Zase jsem viděl hory. Nadouvaly se vysoko, byly tmavší než tma kolem nás. Div jsem se nedal do běhu.“³¹

2. „Podíval jsem se na zápraží, ale babička tam nebyla. Byl jsem asi v polovině klády, když jsem dostal hrozný strach, protože jsem ji neviděl. Něco mi říkalo, abych se otočil. Stála tam.

Bylo chladno, ale měla na sobě jen jelenicové šaty a v ranním slunci se jí leskly vlasy. Stála na stráni pod holými větvemi bílého dubu. Dívala se, jako by nás chtěla pozorovat a přitom zůstat sama nepozorována.

Vykřikl jsem: „Babičko!“ a sklouzl z klády rovnou do potoka. Nic se mi nestalo, jen to pořádně cáklo. Voda byla teplejší než ranní chlad.

Dědeček vyskočil do vzduchu, roztáhl nohy a vykřikl: „Húhúúúúúúúúúú a plácl sebou do vody.“ Babička přiběhla ze stráně a skočila po hlavě za mnou. Všichni jsme se plácali ve vodě a cákali kolem sebe; myslím, že jsme všichni měli plné oči slz.

Dědeček seděl v potoce a vyhazoval vodu do vzduchu. Psi stáli na kládě a dívali se na nás. Necháпали, co se děje. Myslej si, že sme úplný blázni, řekl dědeček. Nakonec skočili do potoka i oni.

Zakrákala vrána, usazená na vrcholu borovice. Přeletěla těsně nad námi, krákala a mířila vzhůru do údolí. Babička řekla, že bude všem vykládat, že už jsem zase doma.“³²

3. „Dědečkův krok se zpomaloval. Začal šourat mokasíny po zemi. Nosil jsem více lahvi v tlumoku a dělal těžší práci. Nikdy jsme se o tom nezmínili.

Dědeček mi ukazoval, jak mám švihnout sekerou, aby se zasekla do polena hluboko a lehce. Sbíral jsem více kukuřičných klasů než on, nechával jsem mu spodní, na které snadněji dosáhl; ale nic jsem neříkal. Myslel jsem na to, co dědeček říkával o Starém Ringerovi, že musí mít pocit, že je ještě užitečný. Toho podzimu umřel Starej Sam.

Řekl jsem dědečkovi, že bychom se měli poohlédnout po nějakém novém mezkovi. Dědeček řekl, že do jara je ještě hodně daleko; počkáme a uvidíme.

Pravidelněji jsme chodili na horní stezku, já, dědeček a babička. Stoupali jsme pomaleji, ale milovali jsme ty chvíle, kdy jsme tam seděli a dívali se na hřebeny hor.

Právě na horní stezce dědeček uklouzl a upadl. Už nevstal. Táhl jsem ho s babičkou dolů ze stráně. Pořád opakoval: „Bude to zase fajn – co nevidět.“ Ale nebylo. Uložili jsme ho do postele.“³³

4. „Věděl jsem, že se to stane, ale nemohl jsem tomu uvěřit. Babička ležela v posteli u dědečka a pevně ho držela. (...)

Vyklouzl jsem ze srubu. Psi štěkali a vyli, protože věděli. Šel jsem stezkou dolů a zamířil ke zkratce. Nekráčel jsem za dědečkem, a tak jsem věděl, že nastal konec světa. Oči jsem

³¹ Carter 2012, s. 168

³² Carter 2012, s. 169-170

³³ Carter 2012, s. 177

měl oslepené slzami, upadl jsem, vstal, zase šel a zase upadl. Ani nevím kolikrát. Došel jsem na rozcestí a řekl jsem panu Jenkinsovi: „Dědeček umřel.“³⁴

5. „Snažil jsem se vzít na sebe povinnosti dědečkovy i své. Pálil jsem dál, ale vím, že mé zboží už nebylo tak kvalitní. (...)“

Jaro bylo na spadnutí. Vracel jsem se od Soutěsky dolů stezkou. Viděl jsem, že babička sedí na zadním zápraží. Vytáhla si tam houpací židli. Blížil jsem se, ale neřvala se na mě. Tvář měla obrácenou vzhůru k horní stezce. Věděl jsem, že je konec.

Měla na sobě oranžové, zelenočervené a zlaté šaty, které měl dědeček tolik rád. Tiskacími písmeny napsala krátký vzkaz; měla ho připíchnutý na šatech. Stálo tam:

„Malý strome, musím už jít. Tak jak rozumíš stromům, rozuměj i nám, až jim budeš naslouchat. Budeme na tebe čekat. Příště to bude lepší. Všechno je v pořádku. Babička.“ Vzal jsem její drobné tělo do srubu a položil je na postel. Seděl jsem u ní zbytek dne. Vedle mě seděli Modráček a Červeňák.³⁵

6. „Vzal jsem si peníze z whiskyářského řemesla, které mi babička schovala, a rozhodl se jít na západ, přes hory až k Národům. Modráček a Červeňák šli se mnou. Prostě jsme jednoho rána zaklapli dveře srubu a odešli.“

Na farmách jsem žádal o práci, a když nechťeli strpět Modráčka a Červeňáka, šel jsem dál. Dědeček říkával, že člověk je svým psům zavázaný. Což je pravda.

Pod Červeňákem se v Arkansaských Ozarkách probořil led a umřel tak, jak má umřít správný pes – v horách. Šli jsme dál. S Modráčkem jsme nakonec dorazili až do Národů; ale žádné Národy tam nebyly.

Cestou na západ jsme pracovali na farmách, potom v rovinách na rančích.

Jednou pozdě večer se přišoural Modráček k mému koni. Lehl si a nevstával. Nemohl jít dál. Zvedl jsem ho a položil si ho přes sedlo. Obrátili jsme se zády ke slunci, zapadajícímu nad Cimarronem. Zamířili jsme zpátky na východ.

Cestou zpět jsem už nedostal práci. Ale bylo mi to jedno. Za patnáct dolarů jsem si koupil koně a sedlo. Byli moje.

S Modráčkem jsme hledali nějaké hory. Před rozedněním jsme jednu našli. Nebylo to nic moc, spíše jen malý kopec, přesto sebou Modráček zavrtěl, když ho uviděl.

Donesl jsem ho na vrchol kopce, právě když slunce začalo vycházet. Kopal jsem mu hrobeček a on tam ležel a díval se na mě.

Už ani nezvedl hlavu, ale naznačil mi, že to ví. Vztyčil jedno ucho a díval se na mě. Seděl jsem na zemi a držel Modráčkovi hlavu. Dokud mohl, lízal mi ruku.

Po chvíli zhasl, hlavu nechal klesnout na mou ruku. Pohřbil jsem ho hluboko, zasypal kamením, aby se k němu nedostala zvěť.

Bezpečně jsem věděl, že díky svému výbornému čichu byl Modráček v tu chvíli už na půl cestě k našim horám. A vůbec nic mu nebránilo, aby dohonil i dědečka.³⁶

Zaměstnání 11

Dílčí cíl: pochopit význam titulu knihy

Popis průběhu:

V závěrečném zaměstnání se se žáky podíváme zpět na začátek, konkrétně na název knihy.

S titulem příběhu jsme pracovali ve druhém zaměstnání, kdy žáci po přečtení úvodních řádků navrhovali, jak by se kniha mohla jmenovat. Přinesu proto zpět flip chart, na který

³⁴ Carter 2012, s. 178

³⁵ Carter 2012, s. 179-180

³⁶ Carter 2012, s. 180-181

jsme si zapsali nápady, aby je všichni žáci viděli. Projedeme si znovu názvy, které žáky napadaly. Poté se všech zeptám, jestli by chtěli nějaký titul změnit nebo zda je napadl jiný, vhodnější název knihy. Žáky k tomuto vyzývám, protože jsme již na samotném konci knihy a mají tedy mnohem více informací, které by je mohly přivést k novým nápadům, jak by se mohla kniha jmenovat. Pokud někdo ze žáků přijde s novou myšlenkou, zapíšu ji na čistý papír na flip chartu. Zároveň poprosím žáky, aby své návrhy odůvodnili a vysvětlili je ostatním.

V momentě, kdy nebude chtít nikdo doplnit nic dalšího, prozradíme si opravdový titul knihy (po celou dobu projektu jsem měla na knize obal, aby si nikdo nemohl přečíst její název, jelikož bylo mým záměrem nechat jeho odhalení až na úplný konec). Žáci dostanou chvíli času, aby si ve dvojicích sdělili své pocity a zamysleli se nad významem tohoto titulu. V rámci probíhající diskuze budu skupinky obcházet a monitorovat, s jakým vysvětlením žáci přichází. Jakmile zaznamenám, že debaty utichají, dám žákům pokyn, aby si posedali zpět do kruhu.

Nejprve si projedeme reflektivní kruh, při kterém má každý možnost říct svůj názor na titul knihy. Až se každý žák vyjádří, položím žákům doplňující otázky:

Co je pro vás škola?

Chodil Malý strom do školy? Co pro něj byla škola?

Učil se v ní vůbec něco? Jak?

Můžeme se učit věcmi i jinde, než ve škole? Kde?

Tyto otázky volím zaprvé proto, abych žákům pomohla uvědomit si, jaký význam má slovo škola v názvu knihy a proč mohlo autora napadnout knihu takto pojmenovat. Zadruhé, aby se zamysleli nad významem tohoto slova. Musí-li se vždycky jednat pouze o budovu nebo instituci, kam se člověk chodí cíleně učit, nebo se lidé mohou vzdělávat i jiným způsobem, případně jakým. Díky těmto doplňujícím otázkám by žáci měli sami přijít na to, že slovo škola v názvu knihy nemá symbolizovat místo, kam chodíme, ale spíše proces, kterým se něco učíme a seznamujeme se s novými věcmi.

Na úplný závěr svého literárně výchovného projektu dětem poděkuji za spolupráci a požádám je o zhodnocení celé knihy i projektu – jaký dojem na ně kniha udělala, jestli je něco překvapilo, jak se jim v tak intenzivním tempu s jednou knihou pracovalo, co je zaujalo a další.

Reflexe:

Když jsem žákům ukázala názvy knihy, které navrhovali hned v prvním zaměstnání, někteří se upřímně zasmáli. Své původní nápady komentovali slovy, že je legrační, když člověk vymýšlí titul knihy, aniž by toho o knize moc věděl. V této souvislosti jsem je vyzvala k tomu, aby ve skupinách popřemýšleli nad novými názvy. Po krátké době mohli žáci své nápady prezentovat ostatním, ty nejpodporovanější jsme si pak zapsali na flip chart. Byly mezi nimi tyto názvy: *Malý strom*, *Dobrodružství indiánů*, *Kmen Čerokí*, *Dobrodružství Malého stromu*, *Dobrodružství malého indiána*, *Příběh Malého stromu*, *Cesta Malého stromu*, *Učení Malého stromu*. Nové tituly knihy mě překvapily a nápady žáků jsem považovala za velmi podnětné.

Na závěr jsem žákům představila skutečný název knihy – Škola Malého stromu. Nejprve jsem nechala na žácích, aby zkusili zdůvodnit, proč autor zvolil tento titul. Po absolvování třídního projektu žáci smysl názvu dobře chápali, jejich odpovědi byly téměř jednoznačné. Vzápětí jsem se jich zeptala na uvedené doplňující otázky, jejichž zodpovězení nedělalo žákům problémy. Dospěli k závěru, že i přestože Malý strom nechodil nikam do školy, tak jako oni, naučil se všem podstatným věcem. V jeho případě se jednalo o školu života, kterou ho provázeli babička s dědečkem. Na závěr jsem všem položila otázku: *Kdybyste si mohli vybrat mezi tradiční školou, do které chodíte, a školou, jakou měl Malý strom, kterou byste absolvovali raději?* Žáci odpovídali, že obě, protože každá z nich má své výhody i nevýhody. Rozpovídali se o letních táborech, skautských pobytech a jiných dobrodružných programech, kde zažívají podobnou školu jako Malý strom.

Žáci celý projekt zhodnotili velmi kladně. Kniha se jim líbila a bavily je různé související aktivity, při nichž si ani neuvědomovali, že rozebíráme nějakou knihu. Zaměstnání jim přišla přirozená, i když chvílemi poměrně náročná. Samotná kniha s indiánskou tematikou je zaujala, nikdy o ní neslyšeli a měli radost, že se s ní seznámili.

6.5 Dílčí závěry a zhodnocení literárně výchovného projektu

Bezprostředně po skončení třidenního literárně výchovného projektu, který absolvovali žáci druhé a třetí třídy základní školy, jsme se všichni naposledy sešli na kruhu. Zajímaly mě pocity žáků z předešlých dní strávených s jednou knihou, proto jsem každého účastníka poprosila o vyjádření k projektu. Zpětná vazba žáků byla vesměs pozitivní, nikdo nevyjádřil nespokojenost nebo pocit, že by se v průběhu aktivit nudil. Někteří žáci uváděli, že pracovat v tak intenzivním kontaktu s jednou knihou bylo poměrně náročné, zároveň ale dodávali, že je práce na projektu velmi bavila. Kladně hodnotili i výběr knihy, jejíž příběh je zaujal. Překvapila je vyspělost hlavního hrdiny, který byl mladší než sami žáci. Řada z nich chválila fakt, že jsme knihu přečetli celou a že čtení bylo doplněno o zábavné a tvořivé aktivity, při nichž pracovali jak sami, tak ve skupinách. Zmiňovali také čtení venku, které považovali za příjemnou a nečekanou změnu. Sami byli překvapeni, jak rychle tři dny utekly a kolik práce jsme za tu dobu udělali.

V první řadě bych ráda zhodnotila literárně výchovný projekt ke knize Škola Malého stromu z pohledu tvůrce a vedoucího projektu. Na jeho začátku jsem pozorovala, že pro žáky bylo náročné udržet pozornost a vnímat čtené ukázky literárního textu. Po pár hodinách si ale na způsob práce zvykli a byl znát posun k mnohem intenzivnějšímu naslouchání. Pro žáky bylo novinkou, že dostali příležitost s textem kreativně pracovat. Ať už sami, ve dvojicích či skupinách měli za úkol navrhnout titul knihy, pokusit se odhadnout pokračování příběhu nebo zjistit co nejvíce informací z ukázek o indiánech. Chvíli jim trvalo, než si uvědomili, že se nemusí obávat toho, že jejich odpovědi nebudou správné a že se jim za jejich nápady nikdo nebude posmívat. Poté se ale rozpovídali, v textu nacházeli skryté významy a nedělalo jim problém ani přetlumočit podstatné informace ostatním spolužákům. V reflexích vždy vyjádřili svůj názor, který dokázali odůvodnit právě dočteným uměleckým textem. O různých tématech knihy jsme často pouze volně diskutovali, při čemž bylo příjemné pozorovat, jak žáci do interpretace knihy vkládají i část své osobnosti.

Během předčítání ukázek z knihy neměli žáci problém s udržení pozornosti, bedlivě naslouchali a soustředili se. Větší problémy jim dělalo pochopit smysl úryvku, když museli číst samostatně. Všimla jsem si, že pro většinu bylo náročné přečíst si text, vytáhnout z něj podstatné informace a ty následně přetlumočit ostatním. Pokud však bylo třeba, mladším žákům pomáhali se čtením starší spolužáci. S tímto rizikem jsem nicméně počítala, a snažila

se proto vytvářet smíšené skupiny, ve kterých byli zástupci obou ročníků i různé čtenářské vyspělosti.

Největší nadšení a míru kreativity jsem pozorovala během zaměstnání zaměřených na představivost žáků. Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, tvořivost je v literární výchově velice důležitým prvkem, jelikož nutí žáka důkladněji přemýšlet nad textem a rozvíjí tím jeho kritické myšlení. U takto cílených úkolů žáci nahlíželi kriticky na text a snažili se s ním intuitivně pracovat. Mnohdy zapojovali svou fantazii doplněnou o osobní zážitky a zkušenosti. Pozorovala jsem u nich zapálenost do práce a touhu co nejvíce se ztotožnit s literárními postavami, aby mohli sledovat jejich myšlenkové pochody a odůvodnit si tak jejich jednání.

Čtení spojené s procházkou žáky velice zaujalo, ihned věděli, proč jsme s knihou právě v nedalekých parcích. V této fázi projektu (zhruba v polovině) všichni vnímali silný vztah Malého stromu a ostatních Čerokiů k přírodě. Ve venkovním prostředí žáci zmiňovali, že se nediví intenzivní spjatosti indiánů s přírodou. Sami tvrdili, že když jsou venku, cítí se mnohem lépe a svobodněji než zavření uvnitř. Tato změna prostředí žákům prospěla, pozorovala jsem na nich, jak nabrali druhý dech a chtěli ve čtení pokračovat. Při vymýšlení loveckých strategií jsem mezi žáky zaznamenala mírnou rivalitu. Probudil se v nich soutěživý duch a usilovali o to, aby právě oni vymysleli ten nejlepší nápad. Byl to první okamžik, kdy jsem je musela umírnit se slovy, že se nejedná o soutěž, ale sdílení nápadů, které mohou být inspirací pro ostatní.

U všech zaměstnání jsem se už při jejich návrhu snažila dodržet nejen základní principy J. A. Komenského a rozvíjet tvořivost, ale zejména naplánovat zaměstnání tak, aby žáky bavila. Nechtěla jsem jim pasáže knihy pouze předčítat a následně jim pokládat doplňující otázky k přečtenému. Mým cílem naopak bylo, aby se žáci v rámci literárně výchovného projektu co nejvíce zapojovali svou aktivitou. Zásadní pro mě bylo neustálé střídání typů úkolů – nejen jejich náplně, ale i prostředí, činností a způsobu dělení do skupin. Z vlastní učitelské praxe vím, že u prvostupňových žáků je nutností činnosti neustále střídát, aby děti věnovaly aktivitám pozornost a intenzivně pracovaly. Jen tak je možné dosáhnout plné soustředěnosti žáků. I přestože nejsou žáci na soustavnou práci s jedním literárním dílem zvyklí, pozorovala jsem, že pokud je způsob práce kreativní a poskytuje prostor pro osobní interakci (zapojení osobních zážitků a zkušeností), práce je baví a nemají problém se soustředit.

Hlavním cílem literárně výchovného projektu bylo podpořit interpretační dovednosti žáků prvního stupně základní školy, tak aby byli schopni samostatně uvažovat o smyslu literárního díla. Zvolený cíl byl ověřován v průběhu i po skončení jednotlivých zaměstnání – jednak monitorováním práce žáků, ale také kladením otázek, na něž žáci odpovídali. Během závěrečných kruhů (hromadných reflexí) jsme po jednotlivých zaměstnáních průběžně ověřovali, zda žáci chápou smysl knihy Škola Malého stromu. Dílčí cíle zaměstnání byly nastaveny tak, aby všechny směřovaly k dosažení cíle hlavního, tedy pochopení smyslu příběhu. Pozorovala jsem, že na začátku projektu se žáci více zaměřovali na obsahovou stránku literárního textu. Tento způsob nazírání se však po krátké době začal proměňovat. Jednotlivé úkoly, zaměřené na kontaktní práci s uměleckým textem, žáky vybízely k odkrývání skrytých významů a samostatnému uvažování o smyslu daného literárního díla. Po absolvování několika zaměstnání žáci věděli, že důležitý není jen obsah sám o sobě, ale především schopnost tento obsah interpretovat.

Druhým cílem práce bylo různými způsoby žákům představit knihu Škola Malého stromu Forresta Cartera. Zaměstnání byla pečlivě navržena a uzpůsobena žákům tak, aby se o knize dozvěděli co nejvíce informací. Při závěrečné diskuzi o knize vyšlo najevo, že i přestože jsme Školu Malého stromu nečetli souvisle, žáci mají o příběhu ucelenou a konkrétní představu. Představení knihy prostřednictvím různě řazených a často nenavazujících úryvků tudíž neznamenal zásadní překážku pro celkové pochopení díla. Z tohoto pohledu si tedy dovoluji i tento cíl práce považovat za úspěšně realizovaný.

Jak už bylo uvedeno u reflexí zaměstnání, v rámci celkového zhodnocení projektu bych v případě jeho opětovné realizace upravila některé metody a postupy, ve výsledku mě ale žáci svou prací přesvědčili, že pro ně byly tyto tři dny přínosné. Nejenže žáci při závěrečném shrnutí ocenili přípravu celého projektu a aktivity, které jsme společně absolvovali, ale překvapilo mě, že dokázali pozitivně zhodnotit i sami sebe. Pochválili se za soustředěnou práci, zajímavé nápady i vzájemnou spolupráci, která je motivovala k důslednější práci s uměleckým textem.

Závěr

Těžištěm této diplomové práce byla praktická část, jež byla návrhem a následnou realizací literárně výchovného projektu pro žáky druhé a třetí třídy základní školy zaměřeného na knihu Škola Malého stromu Forresta Cartera. Při tvorbě dílčích zaměstnání využitých v projektu jsme vycházeli z východisek a poznatků tradičních i soudobých autorů, představených v teoretické části práce. Cílem práce bylo navrhnout jednotlivá zaměstnání tak, aby žákům nejen interaktivní formou představila obsah díla, ale především rozvíjela jejich interpretační schopnosti, nezbytné k odhalení a pochopení smyslu uměleckého díla.

Přípravu a realizaci projektu v rámci diplomové práce považuji za přínosnou zkušenost pro svůj budoucí profesní život pedagožky. Přesto, že jsem při rozpracování tématu práce měla obavy o přílišnou náročnost navrženého projektu, opak se stal pravdou. Samotný třídní literárně výchovný projekt se ukázal být pozoruhodným výzkumem čtenářských schopností různorodé skupiny žáků a zároveň cennou inspirací pro mou učitelskou profesi. Podstatné pro mě bylo mimo jiné zjištění, že je-li práce s textem navržena dostatečně zábavným a tvořivým způsobem, dokáží s ním žáci pracovat podstatně déle a intenzivněji. Žáci mi také dodali motivaci zapojovat práci s uměleckým textem do svých hodin častěji. Během realizace projektu jsem se utvrdila v myšlence, že smysluplná práce s textem žáky obohacuje daleko více než často kritizované diktování jmen a seznamů děl, jejichž znalost je následně testována. K literární složce předmětu jsem se vždy snažila přistupovat spíše jako k výchově, nicméně podobně intenzivní projekty se mi dosud uskutečnit nepodařilo. Díky zkušenosti s tímto literárně výchovným projektem jsem však přesvědčena, že tvořivosti pedagogů se v tomto ohledu meze nekladou.

Věřím, že tato práce bude inspirací i pro ostatní pedagogy a přiměje je zamyslet se nad významem literární složky vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura. Měla by být ukázkou, že tvořivá práce s literárním textem žáky neodrazuje, naopak v nich vzbuzuje snahu stát se vnímavějšími a zkušenějšími čtenáři. Na rozdíl od frontální formy výuky literatury, při níž žáci vstřebávají pouze faktografické informace o textu, je interaktivní práce s textem pro žáky přitažlivá a zábavná. Žáci jsou v přímém kontaktu s uměleckým dílem, což jim umožňuje text interpretovat na základě získaných informací, které konfrontují s vlastními zkušenostmi a názory. Samostatně identifikují skryté významy a vyvozují smysl sdělovaného.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002.

BLÁHOVÁ, Krista. *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. Praha: Raabe, 2016.

CARTER, Forrest. *Škola Malého stromu*. Praha: Kalich, 2012.

CARTER, Forrest. *Škola Malého stromu* [zvukový záznam na CD]. Čte Lukáš HLAVICA. Praha: Tympanum, 2009.

CULLER, Jonathan D. *Krátký úvod do literární teorie*. Nové, rozšířené vydání. Brno: Host, 2015.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2011.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinonice: H & H, 2007.

HNÍK, Ondřej. *Kreativní interpretace jako didaktický problém* [online]. 2006 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149367>. Vedoucí práce Dagmar Mocná.

HNÍK, Ondřej. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: didaktická hra „Vyprávěj a hraj“ In: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013.

HRABÁK, Josef a Vladimír ŠTĚPÁNEK. *Úvod do teorie literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

JANKOVIČ, Milan. *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha: Karolinum, 2005.

JANKOVIČ, Milan. *Dílo jako dění smyslu*. Praha: Pražská imaginace, 1992.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009.

KAMIŠ, Karel a Marie HANZOVÁ. *Didaktika českého jazyka a literatury*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Čeněk, 2004.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: učební texty*. Praha: Vodnář, 1999.

ROSECKÁ, Zdena. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola, 2007.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ČECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013.

ŠTĚPÁNEK, Vladimír. *Teorie literatury: učebnice pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012.

ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012.

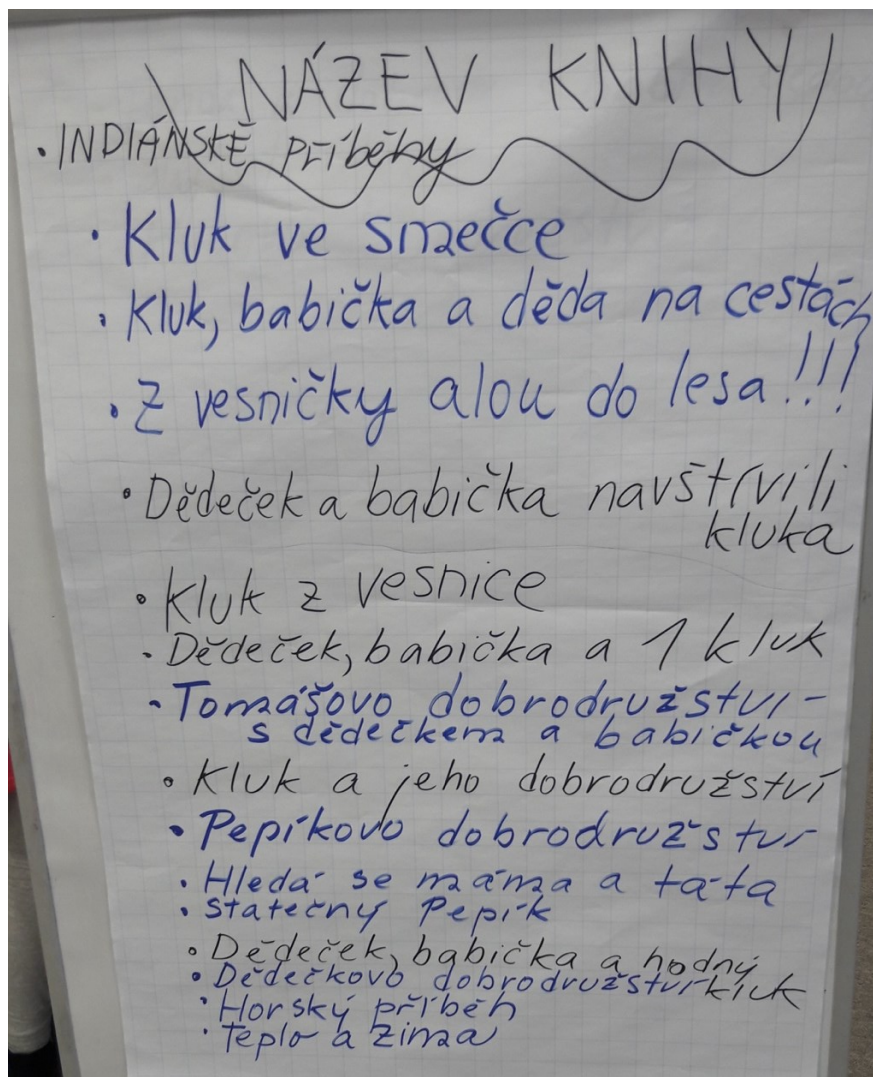
Elektronické informační zdroje

Native American – Cherokee Morning Song - YouTube. *YouTube* [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=P0lXvgLPy2w>

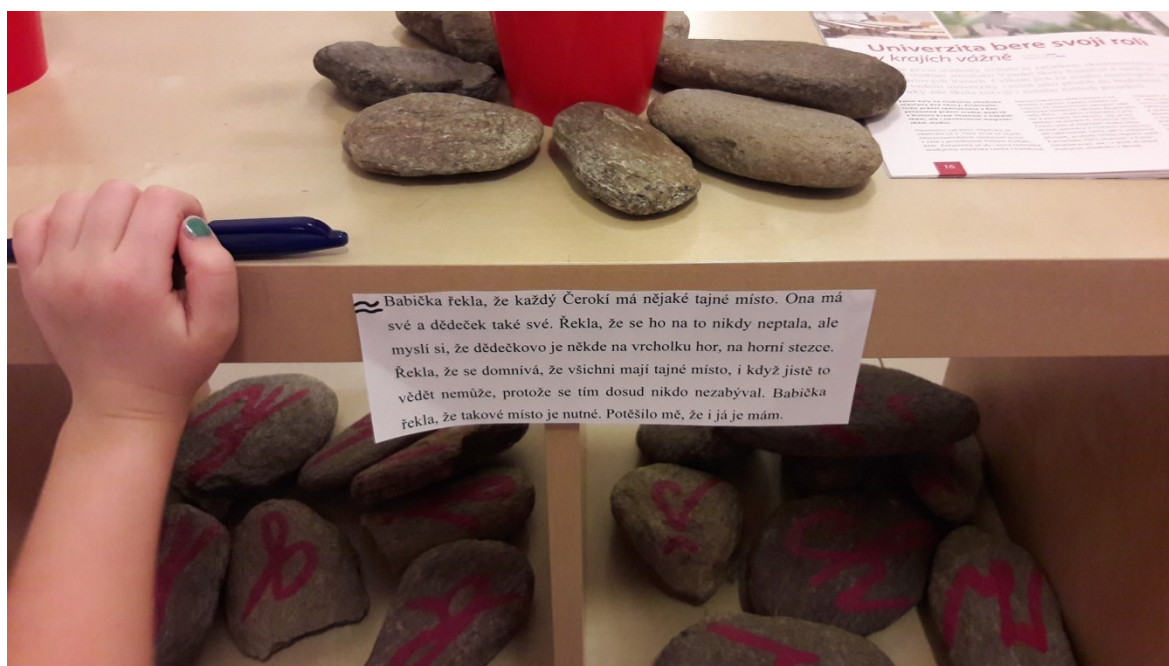
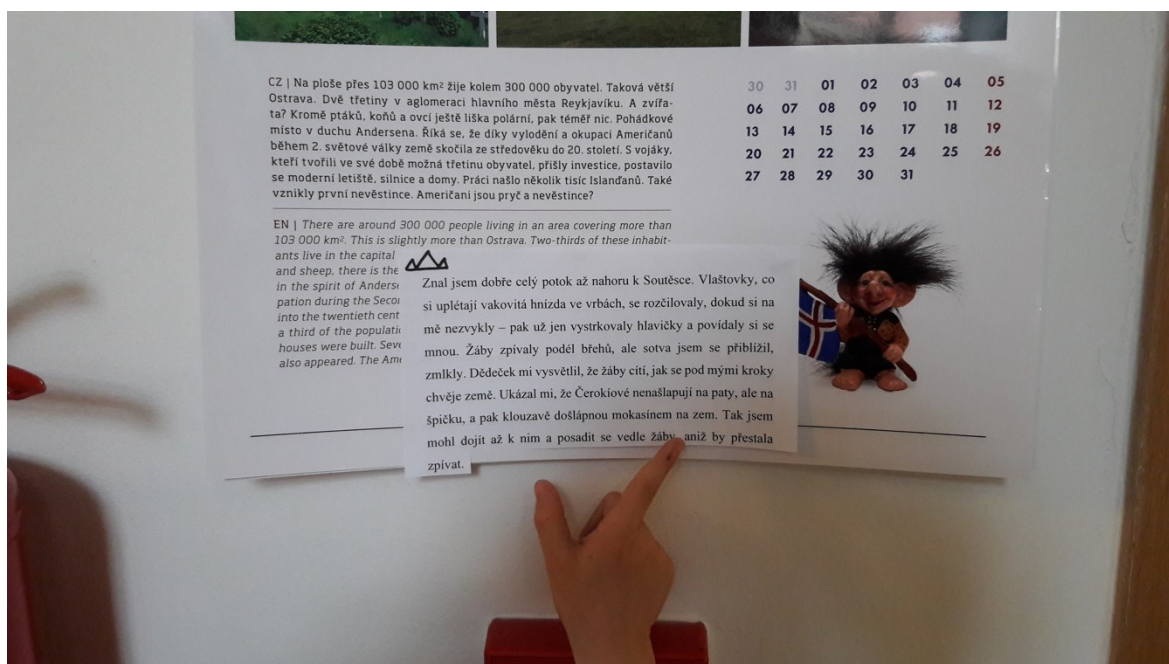
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. [cit. 2017-03-10]. Dostupné z WWW: < http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf >.

Přílohy

Příloha 1: Fotografie s nápady na titul knihy



Příloha 2: Ukázka úryvků literárního textu rozmístěných po škole





Do svahu se musí umět běžet; kdybyste to někdy potřebovali, ale doufám, že ne. Dědeček mi ukázal, jak to dělají Čerokíové. Nesmí se nahoru běžet přímo, ale stranou, šikmo vzhůru. Ale ne po zemi, musíte došlapovat na horní strany křovin, kmenů a kořenů, nohy tak získávají oporu a neuklouznete. Je to nejrychlejší. Přesně tak jsem běžel.

Když bylo počasí, jak mělo být, seli jsme většinou kukuřici. Byla to naše hlavní plodina, záviselo na ní živobytí naše a taky Starýho Sama; byl to také zdroj našich peněz, získaných za prodej whisky. Dědeček zapráhl Starýho Sama do pluhu a dělal řádky. Já jsem řádky nedělal. Dědeček říkal, že já jsem chlap na hlavní orbu. S babičkou jsme kladli zrníčka do řádků a zasypávali je hlínou. Babička sázela kukuřici také na svazích nad políčkem, a to kolíkem, jaký používají Čerokíové. Kolíkem se dlobne do země a hodí se tam zrníčko.





Babička řekla, že jsem to udělal dobře; když člověk na něco přijde, má se o to podělit s každým, koho nejdřív potká; dobro se tak šíří cestami, které by sis sám nedokázal vymyslet. Což je správné. Často jsem se pořádně zmácel, když jsem se brouzдал potokem, ale babička nikdy nic neřekla. Čerokiové nehubují své děti v ničem, co souvisí s lesem. Chodíval jsem daleko proti proudu potoka, brodil se průzračnou vodou, skláněl se pod zelenými záclonami smutečních vrb, spuštěných až k hladině a smáčejících své konečky v proudu. Kapradí vytvářelo zelené krajkoví, pnulo se nad potokem a poskytovalo kotviště létavým pavoučkům.



Politik všechny obešel a s každým si podal ruku; ale ani mně, ani dědečkovi ruku nepodal. Dědeček řekl, že to je proto, že vypadáme jako Indiáni a stejně nemůžeme volit, takže sme každému politikovi úplně k ničemu. Což se dá pochopit.